



Peltola Anni

Alakoulun opettajien näkemyksiä välittämisestä sekä sen merkityksestä opettaja–
oppilassuhteeseen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Alakoulun opettajien näkemyksiä välittämisestä sekä sen merkityksestä opettaja–oppilassuhteeseen (Anni Peltola)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 98 sivua, 5 liitesivua

Huhtikuu 2020

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä alakoulun opettajilla on välittämisen ilmenemisestä omassa työssään ja mitä merkitystä välittämisellä on opettaja–oppilassuhteeseen opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä nojaan erityisesti Nel Noddingsin (2005; 2012; 2013) teoriaan välittämisestä opettajan, oppilaan sekä opettaja–oppilassuhteen näkökulmista. Välittävä opettaja osoittaa oppilaalleen sanoin ja teoin, että oppilas on tullut huomatuksi ja hyväksytyksi omana itsenään. Vastavuoroisesti oppilaan tehtävänä on osoittaa opettajalleen, että hän on vastaanottanut ja hyväksynyt opettajan välittämisen yritykset. Jos näin ei tapahdu, välittäminen ei ole onnistunut, jolloin suhteesta ei muodostu välittävä. Välittävässä suhteessa molemmat pyrkivät toimimaan toistensa hyvinvoinnin eteen ja parhaimmillaan välittäminen edistää suhteen muodostumista toimivaksi.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisen verkkokyselyn ja kirjoitelmien avulla. Tutkimukseen osallistui yhteensä 43 alakoulussa työskentelevää opettajaa ympäri Suomen. Tutkimuksen aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulosteni mukaan välittäminen ilmenee opettajien työssä oppilaan kohtaamisena, pedagogisena rakkautena ja pedagogisena toimintana. Opettajat pyrkivät kohtaamaan oppilaansa aidosti kuuntelemalla, keskustelemalla ja hyväksymällä oppilaat omana itsenään. Heidän työssään ilmenee myös jatkuvaa huolta oppilaiden hyvinvoinnista ja he pyrkivät olemaan oppilailleen turvallisia aikuisia. Lisäksi opettajat panostavat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, toteuttavat opetustaan yksilölliset tarpeet huomioiden sekä panostavat kurin ja rajojen noudattamiseen kaikkien hyvinvoinnin turvaamiseksi.

Tutkimuksessani selvisi, että välittämisellä on merkitystä opettaja–oppilassuhteen vuorovaikutuksen toimivuuteen, opettajan työhyvinvointiin ja oppilaan kouluviihtyvyyteen. Kun opettaja–oppilassuhteessa ilmenee välittämistä, se lisää esimerkiksi oppilaan luottamusta ja läheisyyttä opettajaa kohtaan. Opettajien mukaan välittäminen tekee parhaimmillaan työstä mielekäästä, kun taas pahimmillaan se kuormittaa opettajia ja vaikuttaa työssäjaksamiseen. Tulosten mukaan välittämisen merkitys oppilaiden kouluviihtyvyyteen näkyy oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin sujumisena. Oppilaat oppivat myös käyttäytymään paremmin toisiaan kohtaan, jolloin häiriöt vähenevät luokassa. Välittämisen ansiosta oppilaat kokevat itsensä tärkeäksi ja myös opettajasta tulee tärkeä aikuinen heidän elämässään. Välittämisellä on siten erittäin tärkeä merkitys opettajan työn kannalta ja sen tulisi saada enemmän huomiota kasvatuksessa ja koulun kehittämistä koskevassa keskustelussa.

Avainsanat: opettaja–oppilassuhde, opettajan työhyvinvointi, oppilaan kohtaaminen, oppilaan kouluviihtyvyys, pedagoginen rakkaus, pedagoginen toiminta, välittäminen

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Välittäminen opettaja–oppilassuhteessa.....	7
2.1	Välittämisen etiikka ja sen piirteet.....	7
2.2	Välittävä opettaja	9
2.2.1	<i>Pedagoginen rakkaus välittävässä opettajuudessa</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Välittämisen opettaminen ja ilmapiirin merkitys.....</i>	<i>14</i>
2.2.3	<i>Välittämiseen liittyvät haasteet</i>	<i>15</i>
2.3	Oppilas välittämisen kohteena	17
2.4	Välittävä opettaja–oppilassuhde	19
2.4.1	<i>Kohtaaminen</i>	<i>20</i>
2.4.2	<i>Haasteet välittävässä opettaja–oppilassuhteessa.....</i>	<i>22</i>
2.4.3	<i>Aiempia tutkimuksia välittämisestä ja sen merkityksestä</i>	<i>24</i>
3	Tutkimuksen toteutus	27
3.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	27
3.2	Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus.....	27
3.3	Tutkimuksen aineistonkeruu	31
3.4	Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä	38
4	Tutkimustulokset.....	44
4.1	Välittämisen ilmeneminen opettajien työssä.....	44
4.1.1	<i>Oppilaan kohtaaminen</i>	<i>45</i>
4.1.2	<i>Pedagoginen rakkaus</i>	<i>53</i>
4.1.3	<i>Pedagoginen toiminta</i>	<i>59</i>
4.2	Välittämisen merkitys opettaja–oppilassuhteessa	64
4.2.1	<i>Toimiva vuorovaikutussuhde.....</i>	<i>65</i>
4.2.2	<i>Opettajan työhyvinvointi</i>	<i>71</i>
4.2.3	<i>Oppilaan kouluviihtyvyys</i>	<i>79</i>
5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	86
6	Pohdinta	91
	Lähteet	99

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä alakoulun opettajilla on välittämisen ilmenemisestä omassa työssään ja mitä merkitystä välittämisellä on opettaja–oppilassuhteeseen opettajien näkökulmasta. Ihmisenä olemiseen liittyy vahvasti halu tulla kuulluksi, ymmärretyksi ja vastaanotetuksi, ja tällainen huomatuksi ja kohdatuksi tulemisen tarve vaatii toteutuakseen välittämistä (Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, s. 8). Erityisesti lapset tarvitsevat vahvaa kokemusta siitä, että heidän olemassaolollaan on merkitystä. Välittämisen ajatellaan siten olevan elintärkeä lähestymistapa käsitellä opettajuuden moraalista osuutta, jossa tulee kunnioittaa oppilaan koko persoonaa ja arvokkuutta (Gholami & Tirri, 2012). Oppilas tulee ottaa vastaan iloiseen, suruineen ja kaikkine haasteineen. Välittäminen edellyttää herkkyyttä kuunnella lasta ja reagoida kuulemaansa olemalla fyysisesti ja psyykkisesti läsnä (Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, s. 14). Ei siis riitä, että esimerkiksi puuhailee omiaan, seisoo kaukana lapsesta ja samalla yrittää kuunnella häntä. Välittämisen pedagogiikkaan kuuluu myös riittävän välitön ja läheinen ihmissuhde, joka mahdollistaa keskinäisen ymmärryksen syntymisen (Kukkoaho, 2017, s. 86). Tässä suhteessa sekä opettaja että oppilas vaikuttavat toisiinsa koko persoonallaan. Välittävien suhteiden muodostaminen onkin erittäin tärkeää koulussa (Noddings, 2005a; Garza ym., 2014).

Psykoterapeutti ja tietokirjailija Maaret Kallio toteaa Yle.fi (2018) artikkelissa, että nykyihmisen arkea hallitsee kiire ja ajanpuute, joka johtaa toisen ihmisen kohtaamisen vähyteen. Hänen mukaansa tärkeää olisi kohdata toinen erityisesti tulon ja lähdön hetkillä, esimerkiksi katsekontaktein. Hän painottaa, että lapsen tulee saada kokea, että hänet on huomattu ja hänen läsnäolollaan on merkitystä. Kallio muistuttaa aikuisen oman hyvinvoinnin ja jaksamisen olevan myös tärkeää, sillä on vaikeaa pitää muista huolta, jos itse on hyvin kuormittunut. Erityisesti ne lapset, joilla ilmenee selviä haasteita arjessa, tarvitsevat välittävää suhtautumista ja huolenpitoa. Kallio toteaa ytimekkäästi, että *”On merkityksellistä, että aikuinen jaksaa kysellä perään ja pyrkiä lähelle, vaikka nuoren käytös olisi vetäytyvää tai ärsyttävää. Näin aikuinen osoittaa, että nuorella on arvo. Arvon vastakohta on se, että on ilmaa. Ei edes paha, huono tai ärsyttävä, vaan ei yhtään mitään. Nuori tai lapsi, joka rähinöi ja käy päälle, tulee väistämättä nähdyksi, tosin ei hyvällä tavalla vaan kauhean kapeasti. Sellainen, joka vetäytyy, meinaa kadota. Tällaisia näkymättömiä lapsia ja aikuisia on Suomi pullollaan, ja on valtavan tärkeä, että joku näkee ja poimii heidät”* (Yle.fi, 2018). Tämä on juurikin isoin syy siihen, miksi välittämisellä on merkitystä ja miksi haluan itsekin tutkia sitä.

Välittämistä on tutkittu niin kotimaisella kuin kansainväliselläkin tasolla. Tanja Äärelä (2012) tutki nuorten vankien koulukokemuksia väitöskirjassaan. Siinä todettiin negatiivisten kokemusten opettajasta ja oppimisesta olevan yksi osasy siihen, miksi vangit syrjäytyivät ja ryhtyivät rikolliseen toimintaan. Koulu ei tuntunut mielekkäältä paikalta, sillä he kokivat, ettei heitä arvostettu omana itsenään. Vankien mukaan välittävät opettajat koettiin tärkeänä syynä siihen, miksi kouluun jaksoi toisinaan raahautua, vaikkei oikeastaan huvittanut (Äärelä, 2012). Nel Noddings on tutkinut ja kirjoittanut paljon välittämisestä ja sen merkityksestä. Tutkimuksessani Noddings on yksi keskeisistä teoreetikoista. Noddingsin (2005b) mukaan välittävät opettaja–oppilassuhteet edesauttavat muun muassa oppimista. Kun oppilaita kuuntelee, heidän luottamuksensa ansaitaan ja näin ollen he hyväksyvät paremmin sen, mitä opettaja opettaa. Lisäksi Noddings toteaa, että välittämisen ansiosta syntyneistä keskusteluista opitaan oppilaiden tarpeita, työskentelytapoja, kiinnostuksenkohteita ja taitoja. Tällöin hänen mukaansa opettajat pystyvät paremmin suunnittelemaan opetustaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Tämä taas kehittää pitkällä tähtäimellä opettajan omaa pätevyyttä (Noddings, 2005b).

Lukiessani välittämiseen liittyvää tutkimusta huomasin kuitenkin, että välittämistä on tutkittu enemmän yläkoulu- ja lukiotasolla kuin alakoulukontekstissa. Myös tutkimusten määrä painottuu enemmän kansainväliselle kuin kotimaiselle tasolle. Esimerkkejä näistä ovat Garzan ja kollegoiden (2014) tutkimus yhdysvaltalaisista yläkoulun ja lukion opettajista sekä Gholamin ja Tirrin (2012) tutkimus iranilaisista yläkoulun ja lukion opettajista, joissa molemmissa tutkittiin välittävän opettajan piirteitä. Tästä syystä koen, että tutkimusta tarvitaan myös kotimaisella tasolla ja alakoulukontekstissa. Koska omassa tutkimuksessani nämä piirteet painottuvat, toivon sen tuovan uutta, ajankohtaista ja tarpeellista tietoa välittämiseen liittyvään tutkimukseen.

Tämä pro gradu on laadullinen tutkimus, jota on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineisto on kerätty Facebookissa sähköisen verkkokyselyn avulla. Kysely lähetettiin myös sähköpostitse useille kymmenille opettajille. Lisäksi kyselyn kysymyksiin oli mahdollista vastata kirjoitelman muodossa, joka oli kuitenkin vähemmän suosittu vaihtoehto verkkokyselyn rinnalla. Tällaisen menettelyn toivoin tavoittavan mahdollisimman monen alakoulussa työskentelevän opettajan ympäri Suomen. Tutkimukseen osallistui yhteensä neljäkymmentäkolme (43) alakoulun opettajaa. Tutkimuskysymykseni ovat ”Miten välittäminen ilmenee opettajien työssä heidän näkemystensä mukaan?” ja ”Mikä merkitys välittämisellä on opettaja–oppilassuhteeseen opettajien näkökulmasta?”

2 Välittäminen opettaja–oppilassuhteessa

Tässä luvussa käsitellään aiheen kannalta oleellista teoria- ja tutkimustietoa välittämisestä. Ensimmäiseksi käsitellään välittämisen etiikkaa ja sen piirteitä. Tämän jälkeen tarkastelun kohteena ovat välittävän opettajan tunnuspiirteet sekä tähän olennaisesti liittyvät asiat, kuten välittävän ilmapiirin merkitys, välittämiseen liittyvät haasteet ja välittämisen opettaminen sekä aiempaa tutkimustietoa välittämisestä ja sen merkityksestä opettaja–oppilassuhteessa. Lisäksi tarkastellaan oppilaan roolia välittävässä suhteessa. Lopuksi käsittelyn kohteena on välittävän opettaja–oppilassuhteen piirteet haasteineen.

2.1 Välittämisen etiikka ja sen piirteet

Välittämisellä tarkoitetaan kasvatusta, hoitoa, huolenpitoa, opetusta ja ohjausta, jotka liittyvät toisiinsa etiikan näkökulmasta (Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, s. 9). Välittämisen etiikka koostuu ihmisen tarpeista ja niihin vastaamisesta eli keitä olemme, keneen liitymme ja missä sijaitsemme suhteessa toiseen (Noddings, 2005a, s. 21). Sen keskeisenä tehtävänä on muodostaa moraaliset raamit yhdessä elämiselle, positiivisten suhteiden luomiselle ja säilyttämiselle (Kukkoaho, 2017, s. 78). Välittämisen etiikka ei kuitenkaan tarkoita ihmisten hyveiden etiikkaa, vaan se koostuu ihmisten välisen suhteen moraalisisista ominaisuuksista, jolloin on kyse opeteltavissa olevista taidoista ja asennoitumisesta suhteessa toiseen (Kukkoaho, 2017, s. 78). Se sisältää relationaalisen kuvan välittämisestä eli suhteen välittäjän ja välitettävän välillä (Noddings, 2005a). Eettinen välittäminen korostaa vastavuoroisuutta opettaja–oppilassuhteessa (Warin & Gannerud, 2014, s. 195) eli sekä välittäjän että välitettävän on annettava jotakin toisilleen ja ymmärrettävä toisiaan.

Noddingsin (2005a) mukaan keskeisiä ja moraalisia välittämisen etiikkaan liittyviä osatekijöitä ovat mallintaminen, dialogisuus, vahvistaminen ja käytäntö. Mallintamisessa opettajan tulee näyttää oppilaalle, miten välitetään. Hänen mukaansa opettaja voi osoittaa tämän parhaiten luomalla itse välittäviä suhteita oppilaisiinsa. Arjessa osoitamme välittämistä, kun tarve ilmenee. Noddingsin mukaan omat aikaisemmat kokemukset välittämisestä voivat vaikuttaa opettajan omaan välittämisen kapasiteettiin. Joskus ihminen voi suojata itseään niin, ettei välittävä asenne välity toiselle osapuolelle (Noddings, 2005a, s. 22). Jos opettajalla itsellään on huonoja kokemuksia välittämisestä omassa lapsuudessaan, voi hänen olla vaikeaa suhtau-

tua muihin välittävästi. Parhaimmillaan se kuitenkin näkyy opettajan varhaisena reagoimisena ja vastaamisena oppilaan tarpeisiin, esimerkiksi tuen tarpeen ilmetessä.

Dialogisuudessa ei tiedetä, miten se päättyy, vaan kyseessä on pikemminkin avoimen lopun mahdollisuus (Noddings, 2005a, s. 23). Kukkoahon (2017, s. 78) mukaan välittämiseen kuuluvalla dialogisuudella ei tarkoiteta tässä yhteydessä keskustelua, vaan avointa asennetta keskustelutilanteessa. Se voi olla luonteeltaan leikkisää, vakavaa, loogista, mielikuvituksellista tai tavoitteellista (Noddings, 2005a, s. 23). Dialogisuuden ominaisuuksia ovat keskinäinen arvostus, yritys ymmärtää toisen näkemyksiä ja empaattisuus (Noddings, 2005a, s. 23; Kukkoaho, 2017, s. 78). Noddingsin (2005a) mukaan välittäminen ei onnistu, jos olemme jo tehneet päätöksen lopputuloksesta. Tämä voi pahimmillaan tarkoittaa sitä, että opettaja tai oppilas on jo muodostanut tietyn käsityksen tai päätöksen käsiteltävästä asiasta, jolloin hän pysyy kannassaan, eikä yritä keskustella asiasta yhteisymmärryksen toivossa. Dialogisessa keskustelutavassa pyritään saamaan riittävästi tietoa päätöksenteon tueksi ja onnistuessaan se mahdollistaa oppilaiden tarpeiden tunnistamisen taustatietojen perusteella (Kukkoaho, 2017, s. 79). Noddingsin (2005a, s. 23) mukaan välittämiseen tarvitaan tietoja ja taitoja sekä luonteenomaista asennetta, sillä toimimme paremmin, kun tiedämme, mitä toinen haluaa. Parhaimmillaan dialogisuus yhdistää meidät toisiin ja auttaa ylläpitämään välittäviä suhteita (Noddings, 2005a, s. 23; Noddings, 2012, s. 775).

Noddingsin (2005a, s. 24) mukaan välittämisen etiikkaan liittyvään käytäntöön kuuluvat tietyt asenteet ja mentaliteetit. Esimerkiksi välittäminen nähdään edelleen naisen työnä tai naiselle ominaisempana kuin miehelle (Warin & Gannerud, 2014, s. 193–194; Noddings, 2013, s. 40), sillä naisten ajatellaan miehiä enemmän ylläpitävän miellyttävää ympäristöä, huolehtivan toisten tarpeista ja sovittelevan erimielisyyksiä sosiaalisissa tilanteissa (Noddings, 2005a, s. 24). Warinin ja Gannerudin (2014) mukaan yhteys välittämiseen liittyvien velvollisuuksien ja naisten työn välillä tarkoittaa, että välittämisen elementit opettamisessa ovat usein tunnistamattomia ja aliarvioituja. Tämä näkyy erityisesti ylemmillä vuosiluokilla emotionaalisten ja kehoon liittyvien välittämisen muotojen vähyytenä johtuen koulutuksen ammattiin tai työelämään suuntaavasta luonteesta opetuksen ja oppimisen osalta. Varhaiskasvatuksessa välittäminen näkyy enemmän fyysisenä opettajan toimintana kuin peruskoulussa (Warin & Gannerud, 2014). Tämä selittyy varmasti sillä, että pienet lapset hakevat enemmän fyysistä kontaktia aikuisiin kuin alakoulun ylimmillä vuosiluokilla olevat lapset tai yläkouluikäiset nuoret. Gholamin ja Tirrin (2012) tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että naiset antavat myös enemmän arvoa välittävälle opettajuudelle kuin miehet.

Noddingsin (2005a, s. 25) mukaan vahvistamisella tarkoitetaan toista ihmistä vahvistavaa käytöstä ja hänen rohkaisemistaan. Kun jotakuta vahvistetaan, keskitytään hänen parhaimpiin puoliinsa ja rohkaistaan häntä parhaimmalla mahdollisella tavalla. Noddingsin mukaan tämä onnistuu vain, jos tuntee toisen. Tietoisuutta toisesta rakennetaan kuuntelemalla, mitä hänellä on sanottavanaan. Erityisen tärkeää vahvistamisessa on huomata, ettei toista vahvisteta tavoilla, joiden itsekkin ajatellaan olevan vääriä, esimerkiksi syyttämällä tai tuomitsemalla oppilaan virheistä (Noddings, 2005a, s. 26). Tässä yhteydessä on erittäin tärkeää, että opettaja tutustuu oppilaaseen ja kuuntelee häntä keskeytyksettä ja tuomitsematta.

2.2 Välittävä opettaja

Opettajan eettinen välittäminen tarkoittaa aitoa välittämistä, halua ymmärtää ja panostaa oppilaiden suojelemiseen, tukemiseen ja kehitykseen (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 25). Noddingsin (2012) mukaan välittävä opettaja on ennen kaikkea tarkkaavainen ja huomio oppilasta kohtaan on avoin ja vastaanottavainen. Erityisen tärkeää on huomata, mitä oppilas kokee sekä kuulla ja ymmärtää hänen tarpeitaan, mikä onkin keskeistä välittämisen etiikan näkökulmasta (Noddings, 2012). Välittäminen määritellään empatiana eli olemalla avoin toisen tunteille ja tuntee ne yhdessä tämän kanssa sekä ymmärtää niitä (Cooper, 2004, s. 13). Välittävä asenne oppimisessa ja opetuksessa ilmaantuvat syvästä empatiasta ihmissuhteissa (Cooper, 2004, s. 13). Lapset kyllä huomaavat, jos aikuinen ei oikeasti kuuntele tai ota tosissaan lasta. Kun opettaja on kuunnellut ja parhaansa mukaan ymmärtänyt oppilaan tarpeet, hänen tulee vastata niihin välittömästi ja mahdollisimman positiivisesti (Noddings, 2012; Garza ym., 2014). Opettajan olisi hyvä nykäistä oppilasta hihasta, kun huomaa tämän olevan esimerkiksi surullinen tai käyttäytyvän muuten normaalista poikkeavalla tavalla. Leskisenoja (2016, s. 209) toteaa väitöskirjassaan, että opettajan tulee aina olla saatavilla, halusivatpa oppilaat lähestyä häntä missä tahansa asiassa. Myös positiivisiin asioihin reagoimisen voidaan osoittaa liittyvän välittämiseen ja kiinnostuneisuuteen oppilaan asioista. Positiivinen tai negatiivinen reagoiminen voi vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon ja akateemiseen suoriutumiseen (Garza ym., 2014). Opettaja joutuu itse päättämään reagoiko oppilaaseen reagoimattomuudella (Kukkoaho, 2017, s. 72), minkä voi kuvitella olevan haitallista opettaja–oppilassuhteen kannalta.

Noddingsin (2005a) mukaan täytyy olla ensisijaisesti kasvattaja, sitten vasta opettaja. Välittävät opettajat kuuntelevat ja vastaavat eri lailla oppilailleen (Noddings, 2005a, s. 19), sillä erilaisten kasvattajien välittäminen ilmenee eri tavoin ja erilaiset lapset tarvitsevat erilais-

ta välittämistä (Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, s. 10). Noddingsin (2005a, s. 69) mukaan ihmiset eroavat toisistaan sen suhteen, mitä he välittämällä tarkoittavat. Hänen mukaansa jotkut kasvattajat saattavat ajatella, että välittäminen tarkoittaa pelkästään tietynlaista pedagogista hyvettä, jonka mukaan oppilaiden tulisi saavuttaa tietoja ja taitoja, jotka on heille määrätty. Tällaisen ajatusmallin mukaan opettajan välittäminen on enemmänkin pedagogista eli sellaista, minkä opettaja ajattelee olevan oppilailleen hyväksi (Noddings, 2005a, s. xiv). Tällöin Gholamin ja Tirrin (2012) mukaan välittäminen on enemmänkin akateemista, mikä aiheuttaa luultavasti sen, että oppilaiden aidot persoonalliset tarpeet jäävät huomioimatta. Noddingsin (2005a, s. 17, xxv) mukaan koulussa saatetaan keskittyä enemmän akateemisiin suorituksiin, vaikka välittämisen teemat tulisikin olla saavutettavissa kaikille oppilaille, ei vain akateemisesti lahjakkaille. Lisäksi oppilaat haluavat, että heitä kohdellaan ihmisinä, ei numeroina (Noddings, 2005a, s. 63). Yhteistä kaikille välittävälle kasvattajille on kuitenkin halu tehdä toiselle hyvää kuuntelemalla, osoittamalla empatiaa ja vastuuntuntoa sekä kiinnittämällä huomiota toiseen ihmiseen (Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, s. 10).

Äärelän, Määtän ja Uusiautin (2016) syrjäytyneiden nuorten tutkimukseen perustuvassa artikkelissa todetaan, että opettajien tulisi osoittaa kokonaisvaltaisempaa välittämistä ja hyväksyntää oppilaitaan kohtaan ja he voisivat toiminnallaan kehittää koulua tähän suuntaan. Artikkelin mukaan opettajien tulisi olla enemmän ihmisiä, jotka auttavat erityisesti niitä, joilla on vaikeuksia sosiaalisessa elämässä koulussa ja sen ulkopuolella. Lisäksi tällaisista sosiaalisista ongelmista kärsivät oppilaat kokeilevat rajojaan koulussa, koska eivät ole voineet kokeilla niitä turvallisesti kotona. Kyseisen tutkimuksen mukaan välittävä opettaja ymmärtää tämän ja käyttäytyy sen mukaisesti luokassa. Asialliset opettajat ovat välittäviä ja turvallisia aikuisia, jotka kohtaavat lapsen vihan epäröimättä, ja usein oppilaat luottavat tällaisiin aikuisiin. Opettajien tulisikin välittää hyväksyvää asennetta myös kaikista haastavammille tapauksille (Äärelä, Määtä & Uusiautti, 2016). He tarvitsevat sitä kaikista eniten, koska usko omiin kykyihin ja hyvyteen on vähissä. Kun opettajuuteen liittyy välittämistä, opettaja auttaa, rohkaisee, kiittää ja kannustaa niin yksittäistä oppilasta kuin koko oppilasryhmää ja huolehtii heistä (Kukkoaho, 2017, s. 80).

Gholami ja Tirri (2012) esittävät tutkimusartikkelissaan kaksi pääkategoriaa välittämiseen: persoonallisen ja akateemisen välittämisen, joiden keskeisiä yhteisiä piirteitä ovat sensitiivisyys, kunnioitus ja sitoutuminen ja joita voidaan kutsua opettajan pedagogisten päätösten sydämeiksi. Persoonallinen välittäminen näkyy opettajien äidillisenä toimintana ja oppilaan kokonaisvaltaisesta kasvusta huolehtimisena. Tällöin opettajilla on vastuu kehittää oppilaiden

sosiaalisia, emotionaalisia, älykkäitä ja moraalisia piirteitä sekä olla sensitiivisiä oppilaiden persoonallisten ja sosiaalisten ongelmien suhteen. Välittävien opettajien oletetaan kuuntelevan, ymmärtävän ja ottavan vastuuta oppilaiden erilaisista ongelmista koulun sisällä ja ulkopuolella sekä käsittelevän näitä asioita empaattisesti ja rauhallisesti. Persoonallisen välittämisen pääidea on auttaa oppilaita kehittämään identiteettiään ja arvokkuuttaan ihmisinä tullakseen hyviksi kansalaisiksi (Gholami & Tirri, 2012). Tämän näkökulman mukaan opettaja on kiinnostunut oppilaasta ihmisenä, jonka kokonaisvaltaista kehitystä hän pyrkii tukemaan olemalla sensitiivinen ja empaattinen. Tällöin oppilaan akateemiset taidot ja kyvyt jäävät tarkastelussa toissijaisiksi. Gholamin ja Tirrin (2012) tutkimuksen mukaan sekä nais- että miesopettajat olivat sitä mieltä, että persoonallinen välittäminen on tärkeämpää kuin akateeminen välittäminen.

Gholamin ja Tirrin (2012) mukaan akateeminen välittäminen liittyy opettajien pedagogisiin aktiviteetteihin, jotka käsittelevät oppimistehtäviä, ryhmänhallintaa ja sääntöjä, joita opettajat käyttävät rikastaakseen oppimisympäristöä. Oppimisympäristö, jossa huumori, hauskuus, reiluus, luottamus, ystävyys ja oppilaiden kunnioitus toteutuvat, rohkaisevat ja sitouttavat oppilaita oppimistehtäviin. Tällöin opettajat ovat yhä mahdollisuuksien mukaan sensitiivisiä mahdollisille haitallisille emotionaalisille seurauksille tehtävistään. Kun opettaja on reilu oppilaita kohtaan tehtävien suhteen, oppilaissa herää hyviä tuntemuksia (Gholami & Tirri, 2012). Opettaja pyrkii parhaansa mukaan eriyttämään tehtäviä sellaisiksi, jotka palvelevat jokaisen oppilaan senhetkistä taitotasoa. Hän haastaa oppilaita tiedostaen, että jotkin tehtävät eivät ole mieluisia ja helppoja kaikille ja on lisäksi valmis ottamaan vastaan oppilaiden emotionaaliset reaktiot, kuten turhautumisen ja pettymykset tehtäviin liittyen. Akateemisessa välittämisessä on kaksi puolta: luoda rikas ja tuottelias oppimisympäristö, jossa kaikkien tarpeet ja kapasiteetit on otettu huomioon tehtävien suhteen sekä opettajan toiminnan sensitiivisyys oppilaiden emotionaalisille reaktioille (Gholami & Tirri, 2012).

2.2.1 Pedagoginen rakkaus välittävässä opettajuudessa

Määtä ja Uusiautti (2012) mukaan välittämiseen ja hyvään opetustyöhön kytkeytyvät myös rakkauden eri muodot, joten rakkautta ei voi sivuuttaa tarkasteltaessa hyvää opettajuutta. Heidän mukaansa rakkaus tarkoittaa syvää välittämistä toisesta, mikä tekee elämästä elämisenarvoisen. Se näyttäytyy opettamisessa johtona kurinalaiseen työhön, mutta myös rauhana, luottamuksena ja anteeksiantavaisuutena (Määttä & Uusiautti, 2014). Hattin (2005)

mukaan pedagogisen rakkauden olemus on se, että opettaja on persoonallisesti ja akateemisesti altistunut rakastamaan lasta nykyisissä olosuhteissa ja hänen tulee rakastaa myös tulevaa potentiaalia, joka asuu jokaisessa lapsessa. Skinnari (2004) käsittää pedagogisen rakkauden tarkoittavan totuudenmukaista elämystä tai käsitystä ihmisarvosta, joka johtaa myös käytännön tekoihin kasvavien hyväksi. Haavio (1969) puolestaan jakaa pedagogisen rakkauden koskemaan luonnonomaista ja eettistä rakkautta. Luonnonomainen rakkaus kumpuaa välittömästi opettajan persoonasta ja ilmenee kiintymyksenä lapsiin ja nuoriin, haluna olla heidän seurassaan sekä suojata ja ohjata heitä. Eettinen rakkaus taas liittyy eettiseen velvollisuuden tunteeseen, jossa opettaja pyrkii saattamaan lapsen ja nuoren sellaiseksi olennoksi, jollaiseksi hänet on eettisesti katsoen tarkoitettu. Opettaja siis kunnioittaa lapsessa piilevää persoonallisuutta sekä lapsen avuttomuus ja puutteellisuus liikuttavat hänen mieltään (Haavio, 1969).

Määtä ja Uusiautti (2012, s. 25, 26) mukaan pedagoginen rakkaus hyvän opettajuuden toimintatapana merkitsee jatkuvaa luottamusta oppilaiden oppimiseen, heidän piileviin taitoihinsa ja mahdollisuuksiinsa. Lisäksi se ilmenee läsnäolona, läheisyytenä sekä myönteisenä velvollisuudentuntona tukea oppilasta. Se on myös oppilaan rakastamista kokonaisvaltaisesti odottamatta siitä itselleen mitään palkkioita tai vastapalveluja (Määtä & Uusiautti, 2012, s. 25, 29). Noddingsin (2013, s. 40, 46) mukaan ihmiset välittävät, koska rakastavat, mutta toisaalta välittämässä ei ole aina kyse rakkaudesta, vaan vastuullisuudesta toista kohtaan. Opettajan tulee siksi olla aidosti kiinnostunut oppilaasta ja uskoa tämän vahvuuksiin ja voimavaroihin, vaikka aina olosuhteet eivät olisikaan hyvät. Pedagoginen rakkaus, välittäminen luokkahuoneessa, nöyryys, sitoutuminen ja toivo ovat piirteitä, jotka tekevät hyvän opettajan, vaikka ne eivät aina olekaan helposti toteutettavissa (Määtä & Uusiautti, 2012, s. 33). Tähän vaikuttavat varmasti erilaiset oppilaat ja oppimisympäristöt ilmapiireineen sekä tietysti myös opettaja itse. Rakastava ja hyvä opettaja tähtää oppilaan hyvinvointiin, sillä sitä ymmärtääkseen täytyy ymmärtää persoonallisia hyveitä ja vahvuuksia ja hyvinvointi on läheisesti yhteydessä myös onnellisuuteen ja tarkoituksen merkitykseen (Määtä & Uusiautti, 2012, s. 3, 24).

Vastaavasti, jos opettajalla ei ole pedagogista rakkautta, opetustyö on hyvin etäistä ja oppilaiden kykyjä ja osaamista mitätöivää (Määtä & Uusiautti, 2012, s. 29). Jos opettajat eivät rakasta, he eivät voi välittää lapsesta päivittäin (Hatt, 2005, s. 686). Haavion (1969, s. 41) mukaan pedagoginen rakkaus on ollut valikoivaa: hyvät oppilaat ovat saaneet osakseen hyvää ja pahat saaneet pahaa. Ihmisistä saatetaan helposti luoda tietynlaisia mielikuvia, mikäli

heissä ilmenee ja toteutuu samanlaisina toistuvia toimintoja. Pahimmillaan kuriton ja huonokäyttöksinen oppilas nähdään aina huonona, eikä hänessä olevaa potentiaalia huomata. Haavion (1969, s. 42) mukaan opettajan asenne huonosti käyttäytyvää ja mahdotonta oppilasta kohtaan muuttuu helposti antipatiaksi eli nykynimeltään vastenmielisyydeksi. Eettistä rakkautta vastenmielistäkin henkilöä kohtaan voidaan saavuttaa tekemällä rakkauden tekoja häntä kohtaan eli käyttäytymällä ikään kuin rakastaisi häntä (Haavio, 1969, s. 43). Hatt (2005) toteaa, että jos oppilas kokee välittämisen, huomaamisen ja yhteistyön puutetta, tällä on negatiivista seurausta oppilaan kiinnostukseen akateemisia aineita kohtaan. Tästä syystä välittämällä ja pedagogisella rakkaudella on kauaskantoiset seuraukset. Pedagoginen rakkaus näyttäytyy aina todellisissa arjen tilanteissa, jossa on vastavuoroisuutta eli annetaan ja saadaan jotakin tilalle (Hatt, 2005, s. 686). Tästä syystä ”pahat” oppilaat saavat paljon iloa ja uskoa itseensä, jos edes yksikin opettaja uskoo hänen vahvuuksiinsa ihmisenä. Kokonaisvaltainen pedagoginen rakkaus johtaa siihen, että kasvavassa lapsessa piilevät mahdollisuudet alkavat toteutua (Skinnari, 2004, s. 178).

Pedagoginen rakkaus saa sisältönsä oppilaan ainutlaatuisesta olemuksesta ja pyrkii houkuttelemaan sitä esiin täydemmin ja monipuolisemmin (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 24). Tästä syystä pedagoginen rakkaus perustuu hyväksyntään ja vastuullisuuteen lapsesta (Hatt, 2005, s. 686). Oppilasta tulee ymmärtää ja kunnioittaa myös silloin, kun hän on heikko, sopeutumaton tai vaikea eli silloin, kun hän ei täytä ihanteellisia toiveita ja odotuksia (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 33). Oppilaiden oppimisvaikeudet sekä erilaiset sosiaaliset ongelmat edellyttävät opettajilta yhä parempia valmiuksia tulla toimeen erilaisten oppilaiden kanssa (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 32). Tämän voidaan katsoa olevan tärkeää erityisesti oppilaan kouluviihtyvyyden sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen kannalta. Pedagogisen rakkauden vaikutus opettaja–oppilassuhteeseen on, että se tuo rakkautta, yhteenkuuluvuutta, välittämistä, jakamista ja yhteistyötä erilaisten ratkaisujen kannalta (Hatt, 2005, s. 681). Kun opettaja hyväksyy kaikki lapset heidän luonteenpiirteistään huolimatta, hänestä tulee todellinen kasvattaja ja siten kasvattajan pedagogisesta rakkaudesta tulee opettaja–oppilassuhteen kasvun edellytys (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 25). Jokaisen oppilaan hyväksyminen on tärkeintä pedagogisen rakkauden kehittymisessä opettajan ja oppilaan välillä jokaisella luokka-asteella (Hatt, 2005, s. 684–685).

2.2.2 Välittämisen opettaminen ja ilmapiirin merkitys

Noddingsin (2005a, s. xiii, 18) mukaan opettajan tehtävä ei ole ainoastaan olla välittäjän roolissa, vaan myös opettaa oppilaille, kuinka toisista välitetään. Opettajan ei tulisi keskittyä niin paljon siihen, miten luetaan kokeisiin tai tehdään tehtäviä (Noddings, 2005a, s. xiii, 18). Opettajat ovat itse malleina siitä, miten toisesta välitetään. Kun opettajia on luonnehdittu rehellisiksi, oikeudenmukaisiksi, reiluiksi, myötätuntoisiksi ja kohtuullisiksi päivittäisissä aktiviteeteissaan, oppilaat hyödyntävät näitä myös vuorovaikutuksessaan opettajan kanssa (Gholami & Tirri, 2012). Tärkeää olisi myös opettaa, miten ollaan välittämisen kohteena. Jos oppilas ei opi tätä koulussakaan, se aiheuttaa haasteita, esimerkiksi lapsi ei opi välittämään muista (Noddings, 2005a, s. 108). Oppiminen tulisi sitoa välittämisen ympärille rohkaisemalla oppilaita etsimään vastauksia kysymyksiinsä kaukaa ja laajasti (Noddings, 2005a, s. xxiv).

Valitettavasti kaikille oppilaille ei harjoituksista ja todellisista arjen tilanteista huolimatta kehity kapasiteettia toisten välittämiseen (Noddings, 2005a, s. 18), mikä voi johtua omista aiemmista välittämisen kokemuksistaan kotona. Mikäli vanhemmat eivät ole osoittaneet lapselleen välittämistä ja lapsen olo on ollut turvaton ja huono, lapsi saattaa olla perinyt samantyyllisen mallin omaan käytökseensä. Noddingsin (2005a; 2013) mukaan monet lapset kärsivät epävakaudesta perheissä ja muissa yhteisöissä, minkä takia koulun tulisi olla turvallinen paikka, jossa heistä välitetään ja rohkaistaan välittämään myös itsestään. Kun lapsesta välitetään, hän oppii välittämään muiden lisäksi myös itsestään. Jos lapsi ei opi välittämään itsestään, hänen on vaikeaa ottaa vastaan välittämistä myös muilta, koska hänellä ei ole viisiota omista tarpeistaan, peloistaan ja haluistaan. Lisäksi Noddings jatkaa, että vaikka suhteet vanhempiin ovat tärkeitä, monille lapsille opettaja on hyvin tärkeä ja jopa tärkeämpi kuin omat vanhemmat. Välittävällä opettajalla on erittäin tärkeä merkitys lapsen myöhempään elämään, sillä välittäminen on kaiken kasvatuksen peruskallio (Noddings, 2005a, s. 27, 64, 65, 106; Noddings, 2013, s. 49, 50).

Opettajan on luotava turvallinen ja välittävä ilmapiiri luokkaan, minkä tulisi olla tavoitteena kaikilla kasvattajilla (Garza ym., 2014; Noddings, 2013, s. 61; Noddings, 2012, s. 777). Noddingsin (2013, s. 60) mukaan välittävässä ilmapiirissä kohdataan parhaiten oppilaiden yksilölliset tarpeet. Kun opettaja työskentelee oppilaan kanssa, luokan ilmapiiriin tulee olla vastaanottavainen, mikä opettaa myös lasta vastaanottavuuteen (Noddings, 2013, s. 60). Noddingsin (2013) sekä Äärelän, Määtän ja Uusiautin (2016) mukaan koulussa olemisen ja oppimisen tulisi perustua hyväksyntään, tukeen ja rohkaisemiseen, joiden avulla voidaan ki-

innittää huomiota jokaisen persoonallisiin kykyihin ja taitoihin, jolloin myös oppilas toivon mukaan näkee itsensä hyvänä. Opettajat ovat vastuussa siitä, että he luovat sellaisen hengen luokkaansa, joka mahdollistaisi jokaisen oppilaan osallistumaan ja tulemaan koko luokkayhteisön jäseneksi (Äärelä, Määttä & Uusiautti, 2016). Tässä yhteydessä voisi olla hyvä ryhmäyttää luokkaa tasaisin väliajoin ja opettaa puhumaan toisille kunnioittavasti ja arvostavasti. Opettaja osoittaa myös omalla esimerkillään toisen kunnioittamisesta puhumalla oppilaille lempeästi, mutta toisinaan myös lujasti. He toimivat moraalisina esimerkkeinä oppilaille (Cooper, 2004, s. 12).

Noddingsin (2012) mukaan välittävässä ja luottavaisessa ilmapiirissä monet haluavat toimia oikein ja olla hyviä. Kun tällaista ilmapiiriä ylläpidetään ja vakiinnutetaan, kaikki sujuu paremmin (Noddings, 2012, s. 777). Turvallisessa ilmapiirissä jokainen voi olla oma itsensä (Veivo-Lempinen, 2009, s. 204). Välittävää ilmapiiriä ei voi luoda vastentahtoisesti, vaan siihen pitää olla halukkuutta ja sitä pitää rakentaa ja ylläpitää tietoisesti (Kukkoaho, 2017, s. 86). Välittävä opettaja panostaa rakentaakseen luokkaan hyväksyvän ja yhteisöllisen ilmapiirin sekä löytääkseen aikaa ja paikan jokaiselle oppilaalle luokan vuorovaikutusilmapiirissä (Kukkoaho, 2017, s. 60). Kun opettaja osoittaa välittävänsä oikeassa tilanteessa, se vaikuttaa osaltaan tehokkaaseen oppimisilmapiirin luomiseen (Cooper, 2004, s. 13). Välittävä ilmapiiri ei ole kaiken yläpuolella, vaan se on opettajan kaiken toiminnan alla eli sen perusta (Noddings, 2012, s. 777). Tietysti tällaisen aidosti välittävän ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen saattaa olla vaikeaa kasvattajille ja opettajille, koska luokanopettajakoulutuksessa ja tutkimuksessa puhutaan enemmän erilaisista teorioista ja käytännönmetodeista kuin välittävän ilmapiirin luomisesta (Noddings, 2005a, s. xix). Kyse on kuitenkin asenteesta tai ajattelutavasta (Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, s. 10).

2.2.3 Välittämiseen liittyvät haasteet

Välittämisen osoittaminen ei ole aina helppoa. Noddingsin (2013, s. 38) mukaan opettajat saattavat toisinaan kokea syyllisyydentunnetta siitä, etteivät he ole välittäneet tarpeeksi oppilaistaan. Mikäli opettaja tuntee oppilaalta tulevat vaatimukset kohtuuttomina, hän saattaa kokea olonsa väsyneeksi tai jopa katkeraksi ja saattaa vetäytyä tilanteesta (Noddings, 2013, s. 46, 48). Tähän liittyen opettajalla ja oppilaalla voi olla aivan erilaiset käsitykset siitä, millainen käytös tai toiminta on välittämistä (Garza ym., 2014). Äärelän, Määttän ja Uusiautin (2016) tutkimuksessa syrjäytyneet nuoret kertoivat, että opettajat yleensä reagoivat

negatiiviseen käyttäytymiseen enemmänkin rangaistuksilla kuin selvittämällä, mikä oppilaalla on hätänä. Tällöin opettaja on peilannut kasvatuksellisia ideologioitaan oppilaisiin, ja erityisesti perinteiset kasvattajat muodostavat kasvatuksensa kurin ympärille, jolloin välittämisen teemat nousevat kurista ja oppilaita kohdellaan osana kurinalaista opiskelua (Noddings, 2005a, s. xv, xxiii).

Oppilaat ovat erilaisia muun muassa etnisiltä taustoiltaan, älykkyyskapasiteeteiltaan, fyysisiltä vahvuuksiltaan ja kiinnostuksenkohteiltaan (Noddings, 2005a, s. xxvi). Oppilaiden erilaisuus ja erilaiset tarpeet saattavat myös vaikuttaa välittämiseen. Vaikka opettajat yrittäisivät välittää ja tuoda sitä esiin kuinka paljon tahansa, välittäminen ei toteudu, jos oppilaat eivät koe niin (Noddings, 2005a, s. 15, xv; Noddings, 2013, s. 68). Oppilailla voi olla huono itsetunto tai itseluottamus tai ylipäättään he kokevat tilanteensa niin surkeaksi, etteivät näe tai ymmärrä opettajan välittämisen yrityksiä. Opettajat kärsivät energianpuutteesta, kun oppilaat eivät anna vastakaikua (Noddings, 2005a, s. 17). Tästä syystä epäonnistunut yritys ei johdu pelkästään opettajasta, vaan myös oppilaan tulee olla avoin yritykselle (Noddings, 2013, s. 37). Tässä yhteydessä opettajan välittämisen osoittamisen tavoilla voi olla merkitystä sen suhteen, kokevatko oppilaat ne lähestymisyrityksiksi vai eivät. Kaikki eivät esimerkiksi halua tulla hössötetyiksi, mutta jokainen haluaa kuitenkin tulla vastaanotetuksi (Noddings, 2005a, s. 17) ja kohdatuksi välittävästi (Garza ym., 2014). Lapset arvostavat henkilöä, joka tietää, milloin halata tai pysyä erillään (Noddings, 2005a, s. 17). Jokin tietty lähestymistapa sopii toiselle paremmin kuin toiselle. Tästä syystä oppilaantuntemus on erittäin tärkeää.

Noddingsin (2012, s. 773) mukaan opettajan ahkeruus ja tunnollisuus sekä oppilaiden opettamisen laadusta huolehtiminen on tärkeää. Hän kuitenkin jatkaa, että opettamisen laadusta huolehtiminen liittyy enemmän oppilaiden oletettuihin tarpeisiin, eikä aidosti oppilaista itsestään lähtöisin oleviin tarpeisiin. Välittämisen etiikan mukaisesti opettajan välittämisyrietykset epäonnistuvat ja ne oppilaat kärsivät, jotka eniten tarvitsisivat opettajan välittävää kohtaamista. Kuten jo useasti on tullut ilmi, huolehdittavaa tulee kuunnella, eikä olettamalla ja kertomalla, mitä hän juuri sillä hetkellä tarvitsee (Noddings, 2012, s. 773). Tietysti jokainen koulussa oleva oppilas on velvollinen saamaan hyvää opetusta sekä tietoja ja taitoja myöhemmän elämän kannalta, mutta oppilaiden elämään koulussa ja sen ulkopuolella liittyy paljon muutakin sellaista, johon oppilas tarvitsee aikuisen sensitiivistä tukea ja kohtaamista. Joskus välittämisen puute tai sen epäonnistuminen ei johdu opettajasta itsestään. Cooperin (2004) tutkimuksessa selvisi, että opettajan aikaa veivät muun muassa opetussuunnitelma ja sen noudattaminen, huono työympäristö, suuret oppilasmäärät ja vähäiset kontaktit heihin.

Yleensä opettajilla on hyvin vähän resursseja kohdata oppilaat ja osoittaa välittämistä hektisessä koulun arjessa (Noddings, 2012, s. 772). Pienempi koulu mahdollistaa paremmin välittämisen ilmapiiriin pienten luokkien ansiosta, jotka koetaan paremmiksi kuin isot luokat (Noddings, 2005a, s. 67).

2.3 Oppilas välittämisen kohteena

Noddingsin (2005a; 2012; 2013) mukaan oppilaan rooli välittävässä suhteessa on yksinkertainen ja tärkeä. Välittämisen kohteena olevan oppilaan luonnehdintaa kuvataan sanoilla vastaanottavainen, tunnistava ja vastaava. Hänen tulee hyväksyä vastuunsa ja osoittaa opettajalle, että välittäminen on vastaanotettu. Mikäli oppilaan kotona välittämisen tavat ovat olleet samat, lapsi vastaa spontaanisti opettajalleen (Noddings, 2012, s. 772; Noddings, 2005a, s. 16, 91, 107, 108). Tällöin oppilas tunnistaa opettajan välittämisestä kertovat tavat, mikä helpottaa hänen reagoimistaan ja vastaamistaan opettajalle. Hänen ei välttämättä tarvitse osoittaa kiitollisuutta, vaan voi osoittaa hyväksynnän hymyillä, nyökkäämällä, kysymällä kysymyksiä tai uudella energialla ja asenteella opettajaa tai tiettyä asiaa kohtaan (Noddings, 2012, s. 772).

Oppilaan vastaus vaikuttaa siihen, miten opettaja reagoi oppilaaseen sanoilla tai teoilla (Noddings, 2012, s. 774). Esimerkiksi jos oppilas suhtautuu positiivisella asenteella opettajan pyrkimykseen, opettaja luultavasti suhtautuu myös oppilaaseen positiivisesti tai vastaavasti negatiivisesti, mikäli oppilas osoittaa negatiivista asennetta. Joskus voi käydä kuitenkin niin, ettei oppilas reagoi opettajan välittämiseen mitenkään. Oppilaan reagoimattomuus välittämiseen voi aiheuttaa opettajan työssä turhautumista (Kukkoaho, 2017, s. 83). Opettaja voi kokea olonsa avuttomaksi tällaisissa tilanteissa. Tästä syystä välittävät opettajat toivovat, että myös oppilaat ottaisivat heihin välittävän asenteen, sillä vaikka oppilaat tarvitsevat taitavan aikuisen välittämään, myös opettajat tarvitsevat oppilaan vastaamaan välittämiseensä (Noddings, 2005a, s. 69; 2012, s. 779). Noddingsin (2005a, s. 107, 108) mukaan tämä edesauttaisi positiivista yhteistyötä valtavasti. Oppilailla on myös valtava suuri vaikutus opettajaansa, joten asioista tulisi voida keskustella avoimesti. Hän jatkaa, että jos opettaja käyttäytyy tuntemattomalla tavalla, oppilaan voi olla vaikeaa ymmärtää välittämisen yrityksiä. Oppilas voi oikeasti välittää opettajastaan, muttei silti ymmärrä, mitä opettaja haluaa häneltä (Noddings, 2005a, s. 107, 108; 2013, s. 70). Tähän voivat vaikuttaa aiemmin kotona opitut ja omaksutut tavat ilmaista ja vastaanottaa välittämistä.

Opettajan vastaus oppilasta kohtaan täydentää välittävää suhdetta ja ilman sitä, välittävää suhdetta ei ole opettajan välittämisen yrityksistä huolimatta (Noddings, 2012, s. 773; Noddings, 2005a, s. 16). Oppilas kyllä huomaa eron ollessaan hyväksytty tai vastaavasti sivuutettu, sillä oppilaat eivät näe ja koe asioita samoin kuin opettaja (Noddings, 2005a, s. 107; Noddings, 2013, s. 60–61, 71). Todellinen välittäminen on kuuntelevaa, avointa ja vastaanottavaista toimintaa oppilaan tarpeisiin nähden, mikä on tärkeää oppilaan kuulluksi ja huomioduksi tulemisen kannalta (Kukkoaho, 2017, s. 83) sekä erityisesti tervetulleeksi kokemisen kannalta (Noddings, 2013, s. 65). Oppilaiden tulee tietää, että heistä pidetään sellaisina kuin he ovat, sillä he kasvavat ja hehkuvat opettajan ymmärtävän asenteen alla (Noddings, 2005a, s. 68; Noddings, 2013, s. 67).

Joskus eteen voi tulla tilanne, ettei oppilas tule yhtään toimeen opettajansa kanssa. Tällöin välit ovat huonot ja opettaja–oppilassuhteessa voi esiintyä luottamuksen puutetta. Oppilaan epäluottamus opettajaa kohtaan voi rajoittaa oppilaasta huolehtimista (Kukkoaho, 2017, s. 86). Raatikainen (2011) tutki väitöskirjassaan 9. luokkalaisten oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksia koulun arjen vuorovaikutustilanteissa ja sai selville, että epäluottamustarinoissa yhteistä oli oppilaiden kontaktiyritykset opettajaan, joka oli kuitenkin kertonut eteenpäin oppilaiden henkilökohtaisia asioita, ollut välinpitämätön tai ei ollut kohdannut oppilaita. Oppilaiden luottamusta opettajaa kohtaan sen sijaan oli edistänyt opettajan pyyteetön oppilaiden auttaminen, kunnioittaminen ja oppilaan kohtaaminen (Raatikainen, 2011). Lapsi vastaa aikuiselle, jos kokee tämän olevan luotettava ja rakastava (Noddings, 2013, s. 64). Noddings (2005a, s. 68) toteaa, että sellaisilla hetkillä, kun oppilaista tuntuu huonolta, heidän tulisi voida jatkaa työskentelyä sellaisen opettajan kanssa, johon he luottavat ja josta he pitävät. Hänen mukaansa kenenkään oppilaan ei tulisi jäädä sellaisen opettajan luokkaan, jota he pelkäävät tai vihaavat. Jos oppilas on onneton opettajan kanssa, joka aluksi vaikutti kelvolliselta, mutta joka osoittautui aivan toisenlaiseksi myöhemmin, muutoksia tulisi tehdä. Noddingsin mukaan tällainen joustavuus on osa vastuullisuutta opettajan työssä. Lisäksi hän toteaa, ettei oppilaan pitämistä ”huonolla” opettajalla tulisi hyväksyä (Noddings, 2005a, s. xvii, 68). Tämä ei ole kuitenkaan ongelmatonta, mutta on erittäin tärkeää sekä oppilaan että myös opettajan kannalta, että luokkayhteisö toimii ja kaikki voivat kukoistaa ja kehittyä siinä. Pitkällä tähtäimellä huonolla opettaja–oppilassuhteella voi olla vaikutuksia koko luokan dynamiikkaan, mutta erityisesti oppilaan oppimiseen ja mielenkiintoon koulua kohtaan.

2.4 Välittävä opettaja–oppilassuhde

Noddingsin (2005a; 2013) mukaan välittävällä suhteella tarkoitetaan yhteyttä tai kohtaamista kahden ihmisen välillä, tässä yhteydessä huolehtijan eli opettajan ja huolehdittavan eli oppilaan välillä. Gholamin ja Tirrin (2012) mukaan oikea välittävä suhde riippuu opettajan kyvystä tunnistaa ja kohdata oppilaiden tarpeet sekä vahvistaa oppilaita tällaisella välittämällä. Opettaja–oppilassuhdetta kutsutaan välittäväksi, jos molemmat myötävaikuttavat siihen luontaisilla tavoillaan (Noddings, 2005a; 2013). Menestyksekkäs vaikutus oppilaaseen on merkittävää välittävän suhteen kannalta (Noddings, 2013, s. 68). Noddingsin (2005a, s. 16, 91) mukaan suhde on täydellinen, kun molemmat ymmärtävät toisiaan ja vastaanottavat välittämisestä kertovat pyrkimyksensä. Hänen mukaansa välittäminen on tapa olla suhteessa, ei mikään lista erityisistä käyttäytymismalleista. Tärkeää suhteen kannalta on halu auttaa toista tärkeässä asiassa, vaikka mielessä olisivat omat murheet ja asiat (Noddings, 2005a, s. 16, 17). Erityisesti opettajilla saattaa olla monia asioita mielessä, joita heidän pitäisi tehdä. Tästä syystä olisi kuitenkin pyrittävä rauhoittumaan hetkeen, jossa oppilas avautuu asioistaan. On tärkeää löytää ilo erilaisissa opettaja–oppilassuhteissa (Äärelä, Määttä & Uusiautti, 2016, s. 16), sillä ne ovat oppimisen sydän (Garza ym., 2014).

Välittäminen kasvatuksessa vaatii rakentuakseen vahvoja luottamussuhteita, jotka vievät aikaa ja vaativat jatkuvuutta (Noddings, 2005a, s. 64; Noddings, 2012, s. 774). Noddingsin (2005a, 66; 2012, s. 776) mukaan välittämisen ja vahvan luottamussuhteen rakentumisen ehtona on, että oppilaat pysyisivät samassa koulussa vähintään yli kolme vuotta. Opettajan ja oppilaiden on opiskeltava riittävän pitkään yhdessä, jotta opettajan odotukset käyvät selviksi oppilaille ja jotta opettaja oppii tuntemaan oppilaidensa yksilöllisyyden ja erilaisuuden (Kukkoaho, 2017, s. 86). Tällöin opettaja tietää, mitä he ovat opiskelleet ja kokeneet yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin suhteiden rakentuminen on helpompaa (Noddings, 2012, s. 776). Opettajat, jotka ovat opettaneet samoja oppilaita parhaimmillaan koko alakoulun ajan, oppivat tuntemaan oppilaansa erityisen hyvin, jolloin ilmapiirikin on hyvä. Samoin oppilaat tuntevat opettajansa ja tietävät, mikä on hänelle tärkeää ja miten opettaja toimii erilaisten asioiden suhteen.

Kun välittävä suhde ja luottamus oppilaaseen on luotu, opettaja voi saada selville oppilaan tarpeet yhteistyössä oppilaan kanssa (Noddings, 2012, s. 774). Noddingsin (2005a, s. 107) mukaan hyvät opettajat eivät torju sitä, mitä oppilaat tuntevat ja lisäksi he näkevät sekä tekevät sen eteen töitä, että rakentavat vahvemman suhteen oppilaisiinsa. Myös opettajien aito

halu panostaa suhteen kestävyYTEEN luo ja ylläpitää luotettavan suhteen rakentumista. Noddings toteaa myös, että jokainen lapsi haluaa tuntea olonsa turvalliseksi suhteessa opettajaansa. Hänen mukaansa relationaalisin käsitys välittämisestä on vastata jokaiseen yksilöön siten, miten ihmiset yleensä luovat ja ylläpitävät välittäviä suhteita. Lämmin hyväksyntä ja luottamus ovat tärkeintä kaikissa välittävissä suhteissa (Noddings, 2005a, s. xviii, s. 107–108; 2013, s. 65). Haapasalon, Välimaan ja Kannaksen (2010) tutkimuksessa todettiin, että oppilaat, jotka kokivat opettaja–oppilassuhteensa olevan hyvä, menestyivät muita paremmin koulussa. Tästä voidaan todeta, että luottamukseen ja välittämiseen käytetty aika ei ole ajanhukkaa (Noddings, 2012, s. 774).

2.4.1 Kohtaaminen

Perusasia välittävssä opettaja–oppilassuhteessa on kohtaaminen (Noddings, 2005a, s. 16). Sillä tarkoitetaan kasvatussuhteessa tapahtuvaa ja kasvatuksen päämääriin tähtäävää tapahtumaa, joka tarvitsee syntyäkseen opettajuuden ja kasvatuksen maailmasta nousevan oikean arvopohjan ja ihmiskäsityksen (Wihersaari, 2010, s. 280). Se vaatii Mattilan (2011, s. 16) mukaan omaan ihmisyyteen suostumista ja sen mahdollistaman myötätunnon, myötäelämisen, sydämellä näkemisen ja viisaudella vahvistetun älykkyyden käyttämistä. Hyvän, arvostavan ja vahvistavan kohtaamisen taustalla merkittävänä vaikuttajana on asenne, joka mahdollistaa kohtaamisen ja ymmärtämisen (Mattila, 2011, s. 17). Tässä yhteydessä opettajan omalla persoonalla, arvopohjalla, käsityksillä ja ennen kaikkea suhtautumisella on erittäin suuri merkitys. Veivo-Lempisen (2009, s. 202) mukaan tärkeää on, että opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaasta, kuuntelee ja ymmärtää häntä sekä hänen elämäntilannettaan. Lisäksi hänen tulee nähdä jokaisessa oppilaassa mahdollisuus vielä silloinkin, kun oppilas haluaisi jo luovuttaa ja kunnioittaa häntä tasa-arvoisena ihmisenä tästä huolimatta. Toisin sanoen lähtökohtana on rohkeus kohdata toinen ihminen sellaisena kuin hän on eli omana itsenään (Veivo-Lempinen, 2009, s. 202). Kohtaaminen on enemmänkin taito, kun taas toisen ihmisen arvostaminen on asenne (Mattila, 2011, s. 17). Veivo-Lempinen (2009, s. 206) taas toteaa, että aito kohtaaminen on enemmänkin asenne kuin työväline lapsia ja nuoria kohtaan. Kohtaamiseen kykenee jokainen opettaja ja kasvattaja, joka uskaltaa ottaa työvälineekseen oman persoonansa ja temperamenttinsa (Veivo-Lempinen, 2009, s. 206).

Parhaimmillaan kohtaaminen luo yhteyden ja herättää luottamuksen (Mattila, 2011, s. 15). Luottamus on aidon kohtaamisen kivijalka, joka ei synny hetkessä, vaan erilaisissa arjen

toiminnoissa (Veivo-Lempinen, 2009, s. 205). Tällaisia ovat toistuvat, onnistuneet ja myönteiset hetket opettajan kanssa, jolloin oppilas on kokenut tulleen arvostetuksi ja kuul-
luksi. Pahimmillaan epäonnistunut kohtaaminen jättää etäisyyden ja tuottaa epäluottamuksen (Mattila, 2011, s. 15). Näin käy, jos oppilaan tarpeisiin ei ole vastattu tai niihin on vastattu oppilasta epäkunnioittavalla tavalla, Mitä enemmän oppilailla on huonoja kokemuksia luottamuksesta, sitä kauemmin sen rakentumiseen menee aikaa, esimerkiksi lapsen rikkinäisen taustan takia (Veivo-Lempinen, 2009, s. 205–206). Toistuvat epäarvostavat ja turvattomuutta herättävät kohtaamiset aikuisten kanssa vaikeuttavat lapsen hyvää elämää (Mattila, 2011, s. 19). Tästä syystä opettajan on oltava avoin ja luotettava kaikissa tekemisissään (Veivo-Lempinen, 2009, s. 205). Hänen tulee olla oppilaan luottamuksen arvoinen.

Jotta oppilaan kohtaaminen olisi mahdollista, opettajan ja oppilaan välille on tärkeää muodostua toimiva ja luottamuksellinen suhde, sillä toimivassa suhteessa huolet on helpompi ilmaista (Kukkoaho, 2017, s. 70; Veivo-Lempinen, 2009, s. 197, 206). Aito kohtaaminen sisältää ne kasvatuksen osa-alueet, jotka tekevät suhteen toimivaksi ja luottamukselliseksi (Veivo-Lempinen, 2009, s. 207). Mattila (2011, s. 15) kertoo kohtaamisen monikerroksisuudesta, jonka mukaan kohtaaminen alkaa aina kauniista katseesta ja ystävällisestä eleestä toista osapuolta kohtaan. Opettaja voi luoda oppilaaseen empaattisen katseen, koskettaa olkapäähän ja kysyä, mitä kuuluu. Tämän jälkeen oppilas todennäköisesti vastaa, jolloin tärkeäksi tulee oppilaan kuuleminen, näkeminen ja oppilaan kokemus nähdyksi tulemisesta. Lisäksi tärkeää on opettajan asenne, josta välittyy ihmisyyden ja elämän arvostaminen sekä nähdyksi tulevan oppilaan kokemusten merkityksellisyyden ymmärtäminen (Mattila, 2011, s. 15–16). Veivo-Lempisen (2009, s. 197) mukaan välittävä kohtaaminen antaa tunteen siitä, että opettaja on kiinnostunut oppilaasta ihmisenä, eikä pelkästään hänen suorituksistaan ja saavutuksistaan. Kohtaamiseen kuuluu kannustamista, tukemista, ohjaamista ja ymmärtämistä sekä rajojen asettamista rehellisesti, mutta rakentavasti. Lisäksi siihen tarvitaan aina sanoja ja tekoja, joilla ilmaistaan välittämistä (Veivo-Lempinen, 2009, s. 197, 203). Ne voivat olla mitä tahansa positiivisia sanoja tai tekoja, jotka jollakin tavalla vastaavat oppilaan tarpeisiin ja antavat hänelle tunteen siitä, että opettaja on luotettava.

Kohtaaminen ei välttämättä edellytä suhdetta opettajan ja oppilaan välillä, sillä oppilaan kohtaaminen voi olla tilapäistä tai kertaluontoista (Kukkoaho, 2017, s. 70; Mattila, 2011, s. 23). Se voi tapahtua toisilleen vieraiden opettajan ja oppilaan välillä (Kukkoaho, 2017, s. 69), joille ei ole muodostunut välittävää suhdetta. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi väli-
tuntisin tapahtuneet tilanteet, joissa jonkin muun luokan opettaja voi tulla selvittämään tilan-

netta välittävällä asenteella. Päivittäisessä kouluarjessa on tavallista, että oppilaat pyytävät apua ja neuvoa keneltä tahansa tapaamaltaan opettajalta (Kukkoaho, 2017, s. 70). Kasvatustilanteisiin sisältyy monenlaista kohtaamista, jotka voivat liittyä esimerkiksi rauhalliseen ja pitkäjänteiseen oppilaan ohjaukseen, mikä haastaa molempia osapuolia kärsivällisyyteen tai jämäkkää rajojen asettamista ja niistä kiinnipitämistä, joiden pohjalta tarkastellaan niiden seurauksia (Mattila, 2011, s. 26). Lisäksi opettajilla saattaa olla erilaisia tapoja kohdata oppilaat. He voivat esimerkiksi keskeyttää oppituntinsa pidon, mikäli kokevat tunnilla ilmenneen asian tai tilanteen vaativan välittävää puuttumista, jolloin oppilaille tulee tunne siitä, että opettaja ymmärtää ja välittää (Veivo-Lempinen, 2009, s. 198). Vastaavassa tilanteessa opettaja voi myös jatkaa oppituntinsa pitoa normaalisti, jolloin häntä ei kiinnosta oppilaiden kuulumiset, vaan kokee tehtävänsä olevan saada oppilaat oppimaan (Veivo-Lempinen, 2009, s. 198). Mattilan (2011, s. 15) mukaan jokainen kohtaaminen on erilainen, koska sekä opettaja että oppilaat vaikuttavat toisiinsa ja rakentavat näin kohtaamisen luonnetta omalla persoonallaan. Tärkeää jokaisessa kohtaamisessa on kuitenkin mahdollisen välittävän suhteen ymmärtäminen (Noddings, 2012, s. 773). Kohtaaminen on ainutkertaista, kun taas välittävä suhde on pitkäkestoista (Kukkoaho, 2017, s. 70).

2.4.2 Haasteet välittävässä opettaja–oppilassuhteessa

Noddingsin (2005a, s. 91) mukaan välittävä suhde voi kaatua, jos opettaja tai oppilas epäonnistuu välittämisen yrityksessään. Esimerkiksi jos oppilas kokee, ettei hänestä välitetä, kyseessä ei ole välittävä suhde. Tämä ei välttämättä johdu opettajasta itsestään, vaan oppilas voi olla itsepäinen, kylmä tai yksinkertaisesti jopa vaikea tapaus (Noddings, 2005a, s. xv). Tällöin oppilaan ja opettajan välittämisyrietykset eivät kohtaa, koska molemmilla on erilainen käsitys siitä, miten toisesta välitetään. Opettajien arki on myös hyvin kiireistä, mikä saattaa heijastua myös välittämiseen opettaja–oppilassuhteessa. Noddingsin (2005a, s. xxv) mukaan opettajat saattavat kieltäytyä tai sivuuttaa oppilaan tarpeet resurssien puutteen vuoksi tai kokemalla oppilaan pyynnöt kohtuuttomana. Esimerkiksi jos oppilas on hyvin huomionhakuinen ja vaatii opettajalta jatkuvasti jotakin, opettajan voi olla vaikea keskittää häneen niin paljon huomiota, koska luokassa on kymmeniä muitakin lapsia, jotka tarvitsevat opettajan läsnäoloa. Tällöin olisi kuitenkin tärkeää jollakin muulla tavalla vastata oppilaan tarpeisiin ja yrittää tukea välittävää suhdetta (Noddings, 2005a, s. xxv; Noddings, 2012, s. 772). Ne voivat olla esimerkiksi positiiviset palautteet muilla oppitunneilla tai keskustelu välituntien aikana. Tarpeisiin vastaaminen voi olla vaikeaa, mutta opettajien tehtävänä on tukea oppilaan

elämänlaatuun vaikuttavia tekijöitä, eikä eristää tai eliminoida häntä (Noddings, 2005a, s. xxv).

Noddingsin (2005a, s. 15) mukaan välittävästä suhteesta ei ole kysymys, jos välittäminen loppuu tai estyy jollakin tavalla. Tällöin puhutaan tavallisesta ihmissuhteesta, joka voi sisältää erilaisia kohtaamistilanteita tai yhteyksiä, mutta joissa tunnetaan jotakin toista ihmistä kohtaan (Noddings, 2005a, s. 15). Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi opettajan ja oppilaan väliset jatkuvat erimielisyydet ja selkeästi tunne siitä, ettei heidän välillään ole molemminpuolista kunnioitusta. Välittävän suhteen merkitys riippuu myös kohtaamistilanteista, sillä joissakin tilanteissa voi olla vaikea määrittää välittävää suhdetta ja sen laatua (Noddings, 2005a, s. xv). Tässä voisi käyttää esimerkkinä edellä mainittua esimerkkiä huonoista väleistä opettajan ja oppilaan välillä. Huomiota antavat tilanteet voivat kestää vain pienen hetken ajan ja niitä joko tapahtuu tai ei tapahdu tulevissa opettajan ja oppilaan välisissä kohtaamisissa, mutta jotka ovat silti tärkeitä määriteltäessä välittävän kohtaamisen laatua (Noddings, 2005a, s. 16).

Noddingsin (2005a, s. 91; 2013, s. 67; 2012, s. 772) mukaan välittävät suhteet voivat olla tasa-arvoisia tai epätasa-arvoisia ja niiden laatu vaikuttaa välittämisen vakiinnuttamiseen. Yleensä opettaja–oppilassuhteet ovat eriarvoisia (Noddings, 2005a, s. 107; Noddings, 2013, s. 772). Tämä johtuu suurimmaksi osaksi opettajan auktoriteettiasemasta, jossa hän on ”korkeammassa” asemassa kuin oppilas. Opettajan tehtäviin kuuluu nimittäin erityisiä välittämisen velvollisuuksia, joita oppilas ei kykene ymmärtämään opettaja–oppilassuhteen epätasa-arvoisuuden takia (Kukkoaho, 2017, s. 86). Näitä voivat olla esimerkiksi oppilaan akateemisen suoriutumisen valvonta, mutta toisaalta myös erilaiset kurinpidolliset keinot konfliktitilanteissa. Jokainen lapsi tulee omasta kulttuuristaan, mutta ovat silti erityisiä yksilöitä, jotka ovat jollakin tavalla suhteessa omaan opettajaansa (Noddings, 2005a, s. 108). Oppilaan on saatava olla oma itsensä, sillä se on välittävän suhteen ydin (Noddings, 2013, s. 72). Opettajan tulisi ymmärtää, että kaikki oppilaat eivät toimi samalla tavalla tietyissä tilanteissa tai vaadi samanlaista huomiota. Osa ei vaadi niin paljon huomiota osakseen, kun taas toiset suorastaan janoavat opettajan huomiota. Tästä syystä opettajan olisi hyvä tuntea oppilas niin hyvin kuin mahdollista.

Leskisenojan (2016) tutkimuksessa selvisi, että opettajan erilaiset uudet pedagogiset käytänteet mahdollistivat sellaisen toimintakulttuurin syntymisen, joka omalta osaltaan vaikutti positiivisen opettaja–oppilassuhteen kehittymiseen ja sen laatuun. Kukkoahon (2017,

s. 73) mukaan opetukseen ja opetustilanteisiin liittyvät viralliset rakenteet ja vaatimukset eivät saisi ohittaa huomioivaa ja ymmärtävää suhtautumista oppilaisiin. Oppilaiden ajattelun, identiteetin, henkilökohtaisen moraalin, tunne-elämän ja oppimisen kypsyminen tapahtuvat tällaisissa pedagogisissa opettaja–oppilassuhteissa (Kukkoaho, 2017, s. 73). Välittävässä ja turvallisessa oppimisilmapiirissä ei tarvitse pelätä virheiden tekemistä, vaan niistä selvitään yhdessä ja tuetaan toinen toistaan.

2.4.3 Aiempia tutkimuksia välittämisestä ja sen merkityksestä

Välittävää opettajuutta ja sen piirteitä on vasttu paljon kansainvälisellä tasolla erityisesti opettajien näkökulmista. Garza kollegoineen (2014) tutkivat Yhdysvalloissa yläkoulu- ja lukioikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden opettajia selvittääkseen, miten välittäminen näkyy heidän käytöksessään. He saivat selville neljä piirrettä, jotka toistuvat opettajien toiminnassa. Ensinnäkin opettajat vaalivat yhteenkuuluvuuden tunnetta, jota he pyrkivät ylläpitämään muun muassa tekemällä luokkayhteisöstä perheenomaisen, edistämällä positiivista sanaton kommunikatiota, kuten hymyilyä ja katsekontakteja, pidättäytymällä oppilaita uhkaavasta puheesta, välittämällä positiivista asennetta ja hyödyntämällä läheisyyttä oppilaita kohtaan. Lisäksi opettajat olivat kiinnostuneita oppilaiden kuulumisista, mikä vahvisti sidettä oppilaan ja opettajan välillä sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Toiseksi opettajat käyttivät aikaa siihen, että he tutustuvat oppilaisiinsa henkilökohtaisesti. Tämä edellyttää muun muassa oppilaan akateemisen, sosioekonomisen ja sosiaalisen taustan tuntemista eli tulee tuntea oppilaiden vahvuudet ja rajoitukset. Opettajat pyrkivät puhumaan oppilaiden kiinnostuksenkohteista ja kuuntelemaan heitä. Kolmanneksi he pyrkivät tukemaan akateemista menestystä, esimerkiksi sanomalla positiivisia kommentteja oppilaille työskentelyn ohessa ja täten rohkaisemaan ja kannustamaan parempiin persoonallisiin ja akateemisiin tuloksiin. Lisäksi he keskustelivat odotuksista oppilaiden kanssa ja pyrkivät auttamaan oppilaita tehtävissä ja eriyttämään niitä tarpeen mukaan. Neljänneksi opettajat pyrkivät vastaamaan fysiologisiin ja turvallisuuteen liittyviin tarpeisiin, esimerkiksi maksamalla oppilaan lounaan tai antamalla tarvittaessa vaatteitaan, mikäli tällaiset tarpeet olivat ilmeisiä. Heidän mukaansa koulusta on tehtävä turvallinen paikka, koska kaikki kodit eivät ole sellaisia (Garza ym., 2014).

Gholamin ja Tirrin (2012) tutkimuksessa tutkittiin iranilaisia yläkoulun ja lukion opettajia välittämisen näkökulmasta. Tästäkin tutkimuksesta kävi ilmi neljä erilaista välittävän opettajuuden ulottuvuutta. Ensinnäkin välittävä opettaja on oppilaasta huolehtiva, joka näkyy

erityisesti persoonallisena välittämisenä sekä opettajan pedagogisina päätöksinä, jotka kasvattavat oppilaan persoonaa ihmisenä. Tällaiset aktiviteetit edistävät oppilaan sosiaalisia, moraalisia, emotionaalisia ja älyllisiä kykyjä tulla hyväksi ja tuotteliaaksi kansalaiseksi. Toiseksi ulottuvuudeksi valikoitui opettajan didaktiset ennakkoasenteet. Näillä tarkoitetaan aktiviteetteja, jotka välttävät ennakkoasenteiden muodostumista oppilaista eli antavat enemmän mahdollisuuksia tehtäviin ja jotka eivät rajoita heidän akateemisia kykyjään. Opettajien tulisi mahdollistaa tasavertainen mahdollisuus kaikille oppilaille akateemisesta taustastaan tai persoonallisista kyvyistään huolimatta. Tässä on kyseessä akateeminen välittäminen. Kolmas välittämisen ulottuvuus on tietoisuus, joka liittyy persoonalliseen välittämiseen ja joka on tutkimuksen mukaan tärkein. Siinä opettaja tiedostaa oppilaan henkilökohtaiset ongelmat, tarpeet ja kyvyt. Se on perusulottuvuus välittävälle opettajalle, joka auttaa oppilasta kasvamaan ihmisenä ja kehittämään akateemisia ominaisuuksiaan. Neljäs ulottuvuus tutkimuksen mukaan on oppilasta kunnioittavat didaktiikat, jotka viittaavat akateemiseen välittämiseen ja jotka ovat vähiten tärkeitä. Niiden tarkoituksena on edesauttaa oppimista, kunnioittaa oppilaita ja välttää loukkaamista heidän arvoaan ihmisenä (Gholami & Tirri, 2012).

Suomessa on tutkittu välittämistä ja välittäviä opettajia myös oppilaiden näkökulmasta. Äärelän (2014) sekä Äärelän, Määtän ja Uusiautin (2016) artikkeleissa kerrotaan Äärelän (2012) väitöskirjan tutkimukseen pohjautuen nuorista vangeista sekä heidän opettajakokemuksistaan, joiden perusteella vangeilla oli pääosin huonoja kokemuksia opettajistaan, mutta onneksi jotkut opettajat todella välittivät heistä ja heidän oli mielekästä tulla kouluun. Äärelän (2014) sekä Äärelän, Määtän ja Uusiautin (2016) mukaan nuorten vankien kertomuksista ilmeni kymmenen erilaista piirrettä, jotka kertovat hyvästä ja välittävästä opettajasta. Välittävä opettaja on läsnä, kuuntelee, kiittää, tekee yhteistyötä kotien kanssa, opettaa kaikkia oppilaita taustoista huolimatta, nauttii omasta työstään, antaa anteeksi, toivottaa kaikki oppilaat tervetulleiksi kouluun, uskaltaa puuttua erilaisiin ongelmiin ja muistaa huolehtia myös itsestään (Äärelä, 2014; Äärelä, Määttä & Uusiautti, 2016). Kyseiset piirteet ovat sellaisia, jotka ovat tulleet esille aiempien tutkimusten ja välittämisen teorian osalta. Erityisen kiinnostava välittävän opettajan lähtökohta on itsestä huolehtiminen. Toisaalta, jotta voi huolehtia oppilaista, tulee huolehtia myös itsestään (Äärelä, 2014; Äärelä, Määttä & Uusiautti, 2016). Äärelän (2014) mukaan kaiken koulussa olemisen ja oppimisen lähtökohta on tulla hyväksytyksi, tuetuksi ja kannustetuksi omista lähtökohdistaan sellaisena lapsena ja oppilaana kuin on. Parhaimmillaan opettajan välittävä suhtautuminen parantaa jokaisen oppilaan kouluhyvinvointia

ja vie siten kohti tasapuolisempien koulutusmahdollisuuksien toteutumista. “Kiva kun tulit” -reagointi olisi pelastanut monta nuorten vankien koulupäivää (Äärelä, 2014).

Leskisenoja (2016) tutki väitöskirjassaan oppilaiden kouluiloon vaikuttavia tekijöitä oppilaiden kokemana. Hän totesi, että välittävä opettajuus oli yksi kantava pääperiaate oppilaiden kouluilon kannalta. Leskisenojan tutkimuksen mukaan välittävä opettajuus näkyi kolmen elementin kautta: opettajan persoonan, oppilaille tarjoaman tuen ja vuorovaikutuksen kautta. Opettajan persoonaan liittyen tärkeitä elementtejä olivat opettajan iloisuus, hymyily, ystävällisyys, rauhallisuus, kunnioitus, kärsivällisyys sekä luja, mutta lempeä asenne. Opettajan tarjoamaan tukeen liittyen tärkeitä olivat oppilaiden auttaminen välittömästi ja niin kauan, kun tarvetta ilmenee, kannustaminen, rohkaisu, opettajan saatavilla olo sekä oppilaiden tason ymmärtäminen ja oikeanlaisten tehtävien antaminen. Hyvästä vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa kuvaavat tasapuolisuus, kiinnostus, huolehtiminen ja välittäminen. Oppilaiden tulee olla samanarvoisia opettajalle ja opettajan tulee huomioida jokaisen yksilöllisyys ja erityistarpeet. Tässä kategoriassa kiinnostuneisuus oppilaiden asioista nousi keskeisimmäksi teemaksi, sillä opettaja kuunteli oppilaita, kyseli heidän kuulumisiaan ja oli kouluasioiden ohella kiinnostunut myös heidän elämästään muutenkin (Leskisenoja, 2016).

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta oleellisia metodologisia lähestymistapoja. Ensiksi kerron tutkimukseni tavoitteet ja tutkimuskysymykset, jonka jälkeen avaan kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisiä piirteitä. Esittelen myös aineistonkeruuprosessiani sekä avaan verkkokyselyn aineistonkeruumenetelmänä. Lisäksi osoitan esimerkkeineen, miten tutkimuksen aineisto on analysoitu.

3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimus lähtee liikkeelle tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten suunnittelusta (Ronkainen, Karjalainen & Mertala, 2008, s. 31). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä alakoulun opettajilla on välittämisen ilmenemisestä omassa työssään ja mitä merkitystä välittämisellä on opettaja–oppilassuhteeseen opettajien näkökulmasta. Tästä syystä kokonaistavoitteena on saada tietoa välittämisestä ja sen merkityksestä sekä mahdollisesti antaa kaikille kasvattajille tai kasvatusaloilla työskenteleville tärkeää tietoa välittämisestä. Joitakin tutkimuksia välittämisestä on tehty sekä opettajien että oppilaiden näkökulmista, mutta toivottavasti tämä tutkimus tuo niihin täydennystä tai jopa uutta tietoa.

Jotta tutkimukseen osallistuneet opettajat kykenisivät pohtimaan välittämisen ilmenemistä omassa toiminnassaan, pyysin heitä hieman avaamaan välittämisen käsitettä aineistonkeruussa kysymällä “Mitä välittäminen on opettaja–oppilassuhteessa?”. Tämä toimi ikään kuin orientaationa aiheeseen ja helpottamaan oman toiminnan reflektointia. Lisäksi en halunnut itse määritellä välittämisen käsitettä etukäteen, sillä tämän tutkimuksen kannalta erityisen mielenkiintoista ja relevanttia on, miten opettajat itse näkevät välittämisen ja sen merkityksen. Näistä syistä muodostin tutkimusaiheeni ja tavoitteideni pohjalta kaksi tutkimuskysymystä, jotka ovat:

1. Miten välittäminen ilmenee opettajien työssä heidän näkemystensä mukaan?
2. Mikä merkitys välittämisellä on opettaja–oppilassuhteeseen opettajien näkökulmasta?

3.2 Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus

Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä (Metsämuuronen, 2006, s. 83), joiden lähtökohtana on ajatus

erilaisten merkitysten keskeisyydestä (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 17). Toisin sanoen laadullinen tutkimus pyrkii avaamaan yksilöiden ja ryhmien käsityksiä sekä asioille antamia tulkintoja eli merkityksiä (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 20). Tästä syystä valitsin tutkimussuuntaukseksi laadullisen tutkimuksen, koska tavoitteenani on selvittää, miten opettajat näkevät välittämisen työssään ja mitä merkitystä välittämällä on opettaja–oppilassuhteelle heidän näkökulmastaan. Ihmiset tulkitsevat asioita valitsemastaan näkökulmasta sillä ymmärryksellä, joka heillä on eli samaa asiaa voidaan kuvata hyvin eri tavoin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 160). Tästä syystä on erittäin mielenkiintoista, miten eri tavoin välittäminen näkyy opettajien työssä ja miten he kuvailevat sen merkitystä. Arkisetkin asiat merkitsevät ihmisille eri asioita ja saavat erilaisia merkityksiä eri ympäristöissä ja tilanteissa (Koskinen, 1995, s. 54). Lähtökohtana on kuitenkin todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161). Tästä syystä laadullista tutkimusta voidaan kutsua pehmeäksi ja ymmärtäväksi ihmistutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 29). Ymmärryksen tuotoksena syntyy vähitellen teoria eli ymmärrys ilmiöstä (Kananen, 2017, s. 44).

Kvalitatiivinen tutkimus on voimakkaasti riippuvainen teoriasta (Pyörälä, 1995, s. 14). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 23) toteavat teorian eli tutkimuksen viitekehyksen merkityksen olevan ilmeinen, sillä sitä tarvitaan muun muassa tutkimusmetodien, etiikan ja luotettavuuden hahmottamiseen sekä tutkimuskokonaisuuden mieltämiseen. Tämä auttaa lukijaa ymmärtämään teoreettisia lähtökohtia sekä tutkimuksen kulkua ja sen moninaisuutta ylipäätään varsinkin, jos lukijalla ei ole mitään käsitystä tutkimuksen teon piirteistä. Kiviniemen (1995, s. 85) mukaan prosessin kuvaus tekee tutkimuksen suuntautumisen sekä keskeisten teoreettisten käsitteiden ja aineiston analysointia koskevien painotusten avaamisen lukijalle ymmärrettävämmäksi. Tutkimusprosessin painopiste ei ole kuitenkaan teorian muotoilussa, vaan teorian tai käsitteistön ja aineiston vuorovaikutuksessa (Koskinen, 1995, s. 52). Nämä näkyvät parhaiten tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa, jossa tulokset yhdistetään aiempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen viitekehykseen esimerkiksi aineistosta nostettuja sitaatteja hyödyntäen. Parhaimmillaan tutkimus on vuoropuhelua aikaisempien tutkimusten, teorian ja oman aineiston kanssa (Eskola, 2018, s. 215). Usein tutkimuksen teoria muodostuu aineistosta muodostetuista käsitteistä sekä niiden välisistä merkityssuhteista ja se kehitetään tutkimusprosessin loppuvaiheessa (Koskinen, 1995, s. 52; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 24). Laadullinen tutkimus ei voi olla teorialatonta, jos sillä on tutkimuksen status (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 25).

Laadullinen tutkimus ei pyri yleistämään kuten kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus, jonka taustalla on erilaisia teorioita ja malleja (Kananen, 2017, s. 32, 35, 44; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98; Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 20). Laadullisen tutkimuksen taustalla ei vallitse tiettyä omaa teoriaa, vaan sen teoria on pikemminkin kokoelma selittäviä käsitteitä (Metsämuuronen, 2006, s. 83), kuten aiemmin tuli ilmi. Nämä käsitteet rakentuvat yleensä tutkimusaineiston pohjalta eli siitä, mitä osallistujat kertovat valitusta aiheesta tai ilmiöstä, tässä yhteydessä välittämisestä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Alasuutari, 1995, s. 30; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 181; Kananen, 2017, s. 35, 44; Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 20; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Siksi on tärkeää selvittää ensin, mistä ilmiössä on kyse, mistä tekijöistä se koostuu ja mitkä ovat tekijöiden väliset vaikutussuhteet (Kananen, 2017, s. 33). Laadullinen tutkimus on siten myös empiiristä ja siinä on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 27). Empirian on tarkoitus tarkentaa teoreettisia käsitteitä (Pyörälä, 2006, s. 14). Tässä tutkimuksessa pyrkimys on muodostaa tutkimuksen teoreettinen viitekehys aineiston pohjalta eli avata ja käsitellä niitä asioita, joita nostan esille tutkimukseni tuloksissa. Keskeistä on ydinkäsitteiden löytäminen, jotka auttavat pelkistämään ja jäsentämään kehittyvissä olevaa teoriaa (Kiviniemi, 2018, s. 78). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa empiirinen aineisto on aina yllättävä ja päämääränä on empiirisen aineiston pohjalta tulkita ilmiötä ja kuvata sitä tarkasti (Pyörälä, 1995, s. 17).

Laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi, mutta tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät ole välttämättä jäsennettävissä selkeisiin eri vaiheisiin (Kananen, 2017, s. 36; Kiviniemi, 2018, s. 73; Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 18). Tämän voidaan ajatella tarkoittavan sitä, että tutkimus ei etene suoraan teorian muodostuksesta analyysiin ja sitä kautta tulosten esittämiseen ja johtopäätöksiin, vaan laadullisessa tutkimuksessa monet tutkimuksen vaiheet menevät päällekkäin koko prosessin ajan (Koskinen, 1995, s. 51). Varsinkin teorianmuodostuksessa ja aineiston analyysissä joutuu palaamaan takaisin alkuperäisiin käsitteisiin, jotta ymmärtää paremmin tutkittavaa ilmiötä. Lisäksi laadullista tutkimusprosessia voi luonnehtia myös eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, sillä siinä pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjaavista tekijöistä (Kiviniemi, 2018, s. 79). Tämä näkyi omassa tutkimuksessani esimerkiksi siten, että teoreettinen viitekehys täsmentyi prosessin aikana sitä mukaa, mitä nostin esille omasta aineistostani saaduista

tuloksista. Myöskään aineiston analyysivaiheessa eteneminen ei ollut suoraviivaista, vaan jouduin palaamaan takaisin alkuperäisiin käsitteisiin.

Ronkaisen, Mertalan ja Karjalaisen (2008, s. 18) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saada yksilövastaaja tai erityinen valittu ryhmä kertomaan jotakin erityistä, joka ei ole suoraan kysyttävissä tai vaatii osallistujalta asian pohtimista. Kyseessä on siten valittujen osallistujien kokemusta tai käsitystä kuvaavan, ei yleistettävissä olevan informaation etsiminen (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 18). Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää erilaisten opettajien näkemyksiä välittämisestä, sen ilmenemisestä omassa työssään ja sen merkityksellisyydestä suhteessa oppilaisiin. Tällöin osallistujat valaisevat tutkijalle jotain sellaista, mistä hänellä on vain aavistus eli osallistuja kumoaa tai vahvistaa kyseisen aavistuksen (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 18). Tietenkin minulla itselläni oli ennakkokäsityksiä välittämisestä, mutta opettajien vastauksista selvisi paljon sellaista, mitä en ollut tullut ajatelleeksi. Joukossa oli siten todella kiinnostavia näkökulmia. Kohderyhmän oletetaan kertovan tutkimusaiheen kannalta kiinnostavia piirteitä (Pyörälä, 1995, s. 14).

Laadullisen tutkimuksen haaste on tutkimuksen perustuminen kielellisyyteen ja kommunikointiin (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 20). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut prosesseista, merkityksistä ja ilmiön ymmärtämisestä sanojen, lauseiden, tekstien ja kuvien avulla, kun taas määrällinen tutkimus perustuu lukuihin (Kananen, 2017, s. 35, 36). Tutkija ei ole aineistonsa ulkopuolella, vaan hän merkityksellistää myös tuotettua tietoa käsitteellistämällä ja kirjoittamalla tulkintansa (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 20). Verkkokyselyssä ja kirjoitelmissa opettajien näkemykset tulevat esiin kirjallisessa muodossa. Haasteena tässä yhteydessä on nimenomaan se, ettei minulla ollut käytännössä mahdollista saada täsmennystä tai tiettyjen käsitteiden selittämistä auki johtuen aineistonkeruutavastani. Minun täytyy siis itse muodostaa omat tulkintani aineistosta. Tutkijan tehtävä on siten hahmottaa aineistonsa pohjalta siinä esiintyviä juonteita sekä kuvata ja tulkita niitä (Pyörälä, 1995, s. 17). Tutkija ei voi koskaan saada ilmiöihin valmiita selityksiä tutkittaviltaan (Alasuutari, 1995, s. 32), vaan tutkijan tehtävä on muodostaa omat tulkintansa tutkimusaiheensa kannalta. Tutkijan on tulkittava, mitä ihmiset tarkoittavat sanoillaan ja teoillaan (Koskinen, 1995, s. 54).

Laadullisessa tutkimuksessa aineistot ovat yleensä pieniä ja niiden hankkiminen ja analysointi on aikaa vievää ja vaikeasti teknistettävää (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 20). Koon sijaan tärkeää on kuitenkin laatu suhteessa tutkimuskysymykseen (Ronkainen, Mertala

& Karjalainen, 2008, s. 20). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu 40:stä verkkokyselyn vastauksesta ja kolmesta kirjoitelmasta. Määrä on laadullisen tutkimuksen periaatteisiin nähden melko suuri, mutta kaikki vastaukset eivät olleet niin monipuolisia kuin olisi odottanut. Tästä syystä otin kaiken analysoitavaksi, sillä lyhyissäkin vastauksissa oli todella kiinnostavia ja relevantteja asioita tutkimusaiheen kannalta. Laadullisessa työssä on kuitenkin vaikea tietää, mitä etsii, joten täytyy olla hyvin avoin aineistolle (Koskinen, 1995, s. 58).

Kanasen (2017, s. 33, 44) mukaan laadullinen tutkimus on aina kaiken tutkimuksen pohjana, sillä sen avulla kehitetään reaalia maailmaa selittäviä teorioita ja malleja. Tiede testaa jatkuvasti erilaisia ilmiöitä, jotka ovat saattaneet muuttua aikojen saatossa. Tästä syystä mitä vähemmän tiedetään, sitä todennäköisimmin kvalitatiivinen tutkimus tulee kysymykseen (Kananen, 2017, s. 33). Kvalitatiiviset tutkimukset ovat hyödyllisiä esitutkimuksen teossa myöhempää kvantitatiivista tutkimusta varten, jolloin hypoteesit todennetaan erilaisilla tilastollisilla menetelmillä (Alasuutari, 1995, s. 27). Tästä syystä olisi mielenkiintoista, jos tämän tutkimuksen pohjalta välittämisen merkityksellisyyttä tai yhteyttä opettaja–oppilassuhteeseen voisi tutkia joskus määrällisesti kvantitatiivisena tutkimuksena.

3.3 Tutkimuksen aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto on tuotettu syksyllä 2019 sähköisen Google Forms -verkkokyselyn ja kirjoitelmapyynnön muodossa (Liite 1 & Liite 2) eli annoin opettajille kaksi eri vaihtoehtoa osallistua tutkimuksen kannalta tärkeään aineistonkeruuseen. Aluksi lähdin liikkeelle pelkän kirjoitelman toivossa, koska koin sen mahdollistavan monipuolisempaan aineistoon. Huomasin kuitenkin hyvin pian, ettei tämä tuota toivottua tulosta: olin saanut parissa viikossa vain kaksi kirjoitelmaa. Tästä syystä lisäsin verkkokyselyn toiseksi vaihtoehdoksi, koska koin sen olevan hyvin helppokäyttöinen, tavoittavan monia ihmisiä sekä luultavasti houkuttelevan enemmän vastaamaan. Tämä osoittautui todeksi, sillä ensimmäisen vuorokauden aikana olin saanut jo yli 20 vastausta. Parhaimmillaan eri tutkimusmenetelmät täydentävät toisiaan (Pyörälä, 1995, s. 11). Mielenkiintoista on, että vaikka kysymykset olivat täysin samat sekä kirjoitelmassa että verkkokyselyssä, verkkokysely houkutteli enemmän vastaamaan. Luultavasti tähän vaikuttivat juurikin kyselyn helppous ja vähäinen vaivannäkö. Verkkolomakkeiden suosio on nimenomaan kasvanut sen helppouden ansiosta (Karjalainen 2008, s. 125). Lisäksi suurin osa opettajista oli vastannut todella monipuolisesti ja pitkästi, mutta osa vain

muutamilla virkkeillä. Koen kuitenkin verkkokyselyn olevan pääaineistonkeruutapani, joten käsittelen ja avaan sitä enemmän seuraavaksi.

Vallin (2018, s. 92) mukaan kyselylomake on yksi perinteisimmistä tavoista kerätä aineistoa, sillä niitä on käytetty jo 1930-luvulta lähtien. Sen idea on hyvin yksinkertainen: kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii kuten toimii, on järkevää kysyä sitä häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84). Erityisesti sähköiset kyselyt ovat kasvattaneet suosiotaan viime vuosina, sillä niitä voidaan hyödyntää sähköpostin välityksellä tai sosiaalisen median alustoilla, kuten Facebookissa (Valli, 2018, s. 92; Valli & Perkkilä, 2018, s. 119; Ronkainen, 2008, s. 72, 73). Ne toimivat samoin kuin postikyselyt, mutta verkossa, jolloin vastaukset tulevat suoraan verkkolinkin kautta tutkijalle (Valli & Perkkilä, 2018, s. 119). Lähetin aineistonkeruupyynnön useille kymmenille opettajille sähköpostitse sekä jaoin pyynnön Facebookissa “Alakoulun aarreaitta”-, “al-ku-o-pet-ta-jat”- sekä “Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi #sokf” -ryhmissä. Lisäksi julkaisin kyseiset aineistonkeruupyynnot omilla Facebook-sivuillani. Päivitykseni saivat paljon positiivista huomiota sosiaalisessa mediassa ja lisäksi niitä jaettiin ihmisten omilla sivuilla. Vallin ja Perkkilän (2018, s. 124) mukaan tällä tavoin toimien mahdolliset tutkimukseen osallistujat auttavat ja johdattelevat tutkijaa uusien asiasta kiinnostuneiden pariin. Sosiaalisen median voima on pelottavan mahtava. Parhaimmillaan aineistonkeruupyynnöni on voinut tavoittaa tuhansia ihmisiä, mutta vain kourallinen on niihin vastannut. Sähköinen kysely on helppo lähettää suurelle vastaajajoukolle (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 21).

Tutkimuksen kannalta on aina tärkeää valita juuri ne henkilöt, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä eniten (Kananen, 2017, s. 129; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tästä syystä valitsin kohderyhmäksi alakoulussa työskentelevät tai joskus työskennelleet opettajat. En kuitenkaan halunnut rajata mahdollisia osallistujia pelkästään luokanopettajiksi, vaan annoin mahdollisuuden myös esimerkiksi erityisopettajille, erityisluokanopettajille ja aineenopettajille. Tämä oli hyvä valinta, sillä vaikka suurin osa kyselyyni vastanneista oli luokanopettajia, myös muita edellä mainittuja opettajia osallistui aineistonkeruuseeni. Tutkimukseeni osallistuneista alakoulun opettajista käytetään tulosluvussa lyhenteitä (esim. EO1) siten, että ensiksi ilmaistaan opettajan ammattinimike ja lopuksi lukumäärä eli kuinka mones osallistuja hän oli tutkimuksessani. Lyhenteissä LO tarkoittaa luokanopettajaa, EO erityisopettajaa, ELO erityisluokanopettajaa, AO aineenopettajaa ja AO + LO kaksoiskelpoista opettajaa. Yhteensä tutkimukseen osallistuneita opettajia oli neljäkymmentäkolme, joista luokanopettajia oli 31, erityisopettajia 1, erityisluokanopettajia 6, aineenopettajia 4 sekä 1 kaksoiskelpoinen

aineenopettaja ja luokanopettaja. Heistä naisia oli 36 ja miehiä 7. Työkokemusta opettajilla oli kolmesta kuukaudesta 39 vuoteen.

Itse tutkimuskysymyksiä ei esitetä osallistujiille, vaan niitä varten täytyy laatia muita kysymyksiä, joiden avulla tuotetaan tietoa tutkimuskysymysten ratkaisemiseksi (Kananen, 2017, s. 43). Nämä kysymykset esitetään osallistujille ja ne voidaan jakaa sekä avoimiin että strukturoituihin kysymyksiin (Kananen, 2017, s. 43). Tein kysymyksistä sopivan täsmälliset ja avoimet ja lisäksi niitä oli sopiva määrä osallistujien jaksamisen ja mielenkiinnon kannalta. Kysymysten tekemisessä ja muotoilemisessa täytyy olla huolellinen, sillä kysymykset luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle ja liian pitkät kyselyt johtavat helposti luovuttamiseen (Valli, 2018, s. 93, 95). Kysymyksenasettelu kytkeytyy tutkittavaan ilmiöön ja sen tuottamilla vastauksilla ymmärretään ilmiötä (Kananen, 2017, s. 43, 100).

Kyselylomakkeen ymmärrettävyyttä voi kokeilla ennen varsinaista tutkimusta esimerkiksi tuttavalla, joka ei ole itse perehtynyt tutkimusaiheeseen (Valli, 2018, s. 98; Valli & Perkkilä, 2018, s. 122; Vehkalahti, 2014, s. 48; Ronkainen, Karjalainen & Mertala, 2008, s. 39). Hyviä testajia ovat tutkimuksen kohderyhmään kuuluvat henkilöt, joiden perusteella voi selvittää, onko kysymykset ymmärretty oikein tai onko jotakin jäänyt kysymättä (Vehkalahti, 2014, s. 48). Kokeilin kyselyä pilottina muutamalla tutullani, jotka vielä kommentoivat kyselyn ja kysymysten toimivuutta sekä antoivat vinkkejä niihin. Näiden pohjalta muokkasin kysymyksiä ja verkkokyselyä vielä itsenäisesti, jolloin ne saivat lopullisen muotonsa. Ilmeisesti kysely kysymyksineen oli oikein onnistunut, kun vastauksia tuli niin runsaasti ja niihin oli jaksettu vastata. Kaikki kyselytavat edellyttävät huolellista etukäteistyötä eli aiheen tuntemista, kysymysversioiden kokeilua, muovaamista ja testaamista (Ronkainen, Karjalainen & Mertala, 2008, s. 31). Mitä vahvemmin tutkimuskysymyksiin vastaaminen ja ilmiön tulkinta perustuvat pelkästään kyselymateriaaliin, sitä huolellisempaa suunnittelua ja etukäteistestausta kysely edellyttää (Ronkainen, Karjalainen & Mertala, 2008, s. 31).

Vallin (2018, s. 99) sekä Vallin ja Perkkilän (2018, s. 119) mukaan kyselyn onnistumisen kannalta on tärkeää panostaa tutkimuksen vastausohjeeseen. Ohjeen tulee olla hyvin tarkka sekä lyhyt ja napakka. Lisäksi ohjeessa tulisi osoittaa kyselyn tärkeys ja mielekkyys eli motivoida osallistujaa, sillä aihealue ja merkitys osallistujalle vaikuttavat vastaamisinnostukseen. Paras vastaamismotivaatio tulee siitä, että aihe kiinnostaa valmiiksi, mutta hyvin laaditulla ohjeella voi herättää osallistujan kiinnostuksen ja näin vaikuttaa myös vastausten luotettavuuteen (Valli, 2018, s. 94–95; Valli & Perkkilä, s. 2018, s. 119; Vehkalahti, 2014, s.

48). Työn tavoitteet ja tarkoitus tulee ilmoittaa lyhyesti, ymmärrettävästi ja selkokielellisesti (Kananen, 2017, s. 194). Mielestäni onnistuin hyvin ytimekkäästi kertomaan, mitä ja miten tutkin sekä osoitin myös tutkimukseni merkityksellisyyden kasvatusaloilla työskentelevien ihmisten kannalta. Hyötynäkökohtiin kannattaakin kiinnittää huomiota ja korostaa niitä (Kananen, 2017, s. 194). Vastausprosentti on aina korkeampi, kun osallistujat kokevat vaikuttavansa asioihin osallistumalla kyselyyn ja saavat siitä henkilö- tai ryhmäkohtaista hyötyä (Ronkainen, Karjalainen & Mertala, 2008, s. 40). Hyvä vastausohje tai saatekirje kertoo osallistujalle tutkimuksen perustiedot eli mistä tutkimuksessa on kysymys, kuka tutkimusta tekee ja mihin tuloksia tullaan käyttämään (Vehkalahti, 2014, s. 47; Kananen, 2017, s. 192, 193) ja miten tutkimusetiikasta pidetään huolta (Ronkainen, Karjalainen & Mertala, 2008, s. 41). Verkkokyselyni ja kirjoitelmani saatekirjeestä (Liitteet 1 & 2) löytyvät tutkimukseni tavoitteet ja käyttötarkoitus, anonymiteetin säilyttämisen lupaus sekä yhteystietoni.

Usein kyselyn alussa on erilaisia taustatietokysymyksiä, jotka toimivat lämmittelynä varsinaiseen aiheeseen ja jotka mahdollistavat osallistujan pääsevän vähitellen mukaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 197; Valli, 2018, s. 94). Verkkokyselyn ja kirjoitelman taustatiedoissa kysyin opettajien sukupuolta, ammattinimikettä ja työkokemusta vuosina (ks. Liite 1 & Liite 2). Verkkokyselyssä sukupuoleen ja ammattinimikkeeseen liittyen oli valmiit vastausvaihtoehdot, mutta työkokemusta käsittelevä kysymys oli avoin. Ajattelin tämän kertovan enemmän työvuosista kuin esimerkiksi 1–10 vuotta tai 20–30 vuotta - vastausvaihtoehdot. Yleensä valmiit, strukturoidut kysymykset liittyvät kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen, mutta strukturoituja kysymyksiä voi hyvin käyttää laadullisessa aineistossa ilmiön taustoitukseen ja ymmärtämiseen (Kananen, 2017, s. 94). Sukupuolella, koulutuksella ja ammatilla voi olla merkitystä osallistujan suhtautumiseen ja käyttäytymiseen kohdeilmiössä (Kananen, 2017, s. 94), vaikka ainoastaan opettajien ammattinimikkeellä oli eniten merkitystä tämän tutkimuksen kannalta. Taustatietojen kysymiseen valmiit vastausvaihtoehdot ovat soveltuvimpia ja käytetyimpiä (Valli, 2018, s. 113).

Tutkimukseni verkkokysely ja kirjoitelma koostuivat neljästä pakollisesta avoimesta kysymyksestä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa avoimet kysymykset ovat olleet tutkijoiden käytössä jo useiden vuosikymmenten ajan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 200). Avoimet kysymykset tuottavat tekstiä, tarinoita ja lauseita eli enemmän laajempaa tietoa ja ymmärrystä kuin suljetut kysymykset (Kananen, 2017, s. 43, 98). Avoimeen osioon vastataan vapaamuotoisesti, kun taas suljetun osion vaihtoehdot on annettu valmiina (Vehkalahti, 2014, s. 24). Avovastauksista saadaan tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa, myös sellaista, joka voi

muuten jäädä kokonaan huomaamatta (Vehkalahti, 2014, s. 25). Pakollisuuden hyviä puolia ovat, että kaikkiin varmasti vastataan, mutta huonoa voi toisaalta olla se, ettei kaikilla välttämättä ole mielipidettä jokaiseen kysymykseen (Valli, 2018, s. 102), jolloin osallistujat saattavat vastata jotain aiheen vierestä. Eräs opettaja olikin vastannut melko laajaan kysymykseeni “-“ -merkillä. Toisaalta avoimuus mahdollisti opettajien omien näkemysten kertomisen ilman ennalta päätettyjä vaihtoehtoja, jotka olisivat pahimmillaan rajoittaneet uusien ja ainutlaatuisten näkökulmien löytymistä.

Hyvässä kyselyssä kysymyksillä on keskinäinen suhde eli tutkija pystyy rakentamaan tulkintaa suhteessa tutkimusongelmaan (Ronkainen, Karjalainen & Mertala, 2008, s. 40). Kaikki kysymykset liittyivät jollakin tavalla opettajan työssä ilmenevään välittämiseen sekä sen merkitykseen opettaja–oppilassuhteessa. Vallin (2018, s. 94) mukaan helpot kysymykset kannattaa laittaa heti taustatietojen jälkeen, jotka huomaamatta johdattelevat jopa arkoihin kysymyksiin tai aiheisiin. Yritin parhaani mukaan noudattaa tätä ja muodostaa sellaiset kysymykset, jotka mahdollisesti antaisivat vastauksia tutkimuskysymyksiini hieman eri näkökulmia herättelemällä. Aineistoa kerätessä tuleekin rajata tutkittavaa ilmiötä (Kiviniemi, 2018, s. 76). Lisäksi opettajilla oli mahdollisuus vapaavalintaisesti kertoa jotakin aiheeseen liittyvää, joka tuli mieleen, mutta josta en esittänyt kysymyksiä. Tämä ei ollut kovin suosittu kohta, mutta joitakin tärkeitä näkökulmia se piti silti sisällään. Vapaapalautekysymykset voivat olla vaikeita (Ronkainen, Karjalainen & Mertala, 2008, s. 37). Opettajien oli myös mahdollista antaa sähköpostiosoitteensa mahdollista myöhempää tarvetta varten, mutta suurin osa halusi pysyä nimettömänä. Anonymiteettia ei voida taata, jos sähköpostiosoitteen lisääminen on pakollista (Valli & Perkkilä, 2018, s. 119).

Pohdin pitkään, onko verkkokysely hyvä tapa kerätä aineistoa, koska oletin sen tuottavan vain lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä. Lisäksi suurin osa tuottaa aineistonsa haastattelemalla tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. Vallin (2018, s. 92) mukaan kyselylomakkeen käyttö aineistonkeruussa on kuitenkin perusteltua ja sille on oma paikkansa ja käyttötarkoituksensa. Vallin ja Perkkilän (2018, s. 117) mukaan sähköisten kyselyiden etuna on muun muassa visuaalisuus, jonka avulla on mahdollisuus panostaa ulkoasujen monipuolisuuteen ja miellyttävyyteen. Google Forms -kyselyä tehdessä minun oli mahdollista valita tausta, fontti sekä lisätä erilaisia kuviakin. Päädyin kuitenkin vain muokkaamaan ulkoasua, sillä liian monien elementtien hyödyntäminen hajottaa osallistujan huomiota (Ronkainen, Karjalainen & Mertala, 2008, s. 38; Selkälä, Karjalainen & Ronkainen, 2008, s. 42). Sähköisten kyselyiden etuna on myös nopeus kyselyn toimittamisessa ja palauttamisessa, joka vaatii kuitenkin en-

nakkotyötä siitä, miten kohderyhmä saavutetaan (Valli, 2018, s. 118). Tutkimukseen osallistuvien opettajien oli helppo löytää verkkokyselyn linkki, vastata kyselyyn ja lähettää se minulle nappia painamalla. Tällöin vastaukset tallentuvat suoraan sähköiseen muotoon, joten niitä ei tarvitse erikseen tallentaa (Vehkalahti, 2014, s. 48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 195), eikä niitä näe kukaan muu. Yhtenä etuna on ehdottomasti myös taloudellisuus, sillä vastaamisesta ei aiheudu juurikaan kuluja, eikä sille ole maantieteellistä estettä, mikäli osallistuja asuisi ulkomailla vastaamishetkellä (Valli, 2018, s. 101; Valli & Perkkilä, 2018, s. 118). Täten aikataulu ja kustannukset voidaan arvioida tarkasti, ja vastausprosentti suurenee, sillä tutkija tavoittaa kerralla useita henkilöitä, jolloin matkustaminen vähenee (Valli, 2018, s. 98; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 195).

Kyselytutkimus on hyvin tehokas, sillä se säästää aikaa ja vaivaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 195). Positiivista on tutkijan työvaiheiden väheneminen, sillä tekstiä ei tarvitse syöttää tai litteroida ja ennen kaikkea se on siinä muodossa kuin osallistujat ovat itse vastanneet ja näin ollen saavat hieman omaa ääntään kuuluviin (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 21; Valli & Perkkilä, 2018, s. 118). Litterointivaiheen poisjääminen kuulosti houkuttelevalta suuren kohderyhmän tavoitettavuuden lisäksi. Samaan aikaan, kun aineistonkeruu oli vireillä, kykenin tekemään kaikkea muuta tutkimukseni eteen, kuten lukemaan ja tekemään muistiinpanoja tutkimuksen aiheeseen ja metodologiaan liittyen. Myös aineiston mahdolliset syöttö- ja litterointivaiheessa tehdyt lyöntivirheet tai vastaavat jäivät kokonaan pois verkkokyselyn ansiosta, jolloin aineisto on entistä luotettavampi (Valli, 2018, s. 101; Valli & Perkkilä, 2018, s. 118). Tämä johtuu pitkälti aikaa vievän ja virhealttiin tallennusvaiheen poisjäämisestä (Vehkalahti, 2014, s. 49). Mielestäni nämä hyödyt kuulostivat hyvin houkuttelevilta.

Vallin (2018, s. 97) mukaan hyvä puoli sähköisissä verkkokyselyissä on myös se, että osallistuja voi vastata kyselyyn silloin, kun hänelle parhaiten sopii. Hänen ei esimerkiksi tarvitse vastata väsyneenä tai kiireessä, joten hän voi rauhassa pohtia vastauksiaan (Valli, 2018, s. 97; Kananen, 2017, s. 113). Tällöin vastaukset voivat olla syvällisempiä, koska osallistujalla on aikaa paneutua asiasisältöihin ja vastaamiseen (Kananen, 2017, s. 113). Tämä taas on luonnollisesti luotettavampi pohja tulosten kannalta (Valli, 2018, s. 97). Nykyelämä on hyvin hektistä, joten tällainen omatoiminen kyselyyn vastaaminen on sekä osallistujan että minun kannaltani erittäin hyvä asia. Opettajien arki on hyvin kiireistä, joten minun ei tarvinnut sopia kenenkään kanssa tapaamista aineistonkeruuta varten.

Verkkokyselyissä on tietenkin etujen lisäksi omat haasteensa. Esimerkiksi jos osallistuja ei ajattele samoin kuin tutkija, vastaukset helposti vääristyvät (Valli, 2018, s. 93). Kyselyssä ei ole mahdollisuutta oikaista, täsmentää tai selventää vastauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 85) ja väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 195). Usein kysymysten muoto aiheuttaa eniten virheitä tutkimustuloksiin (Valli, 2018, s. 93). Yritin kuitenkin parhaani mukaan tehdä mahdollisimman selkeät kysymykset, joissa käsitteiden pitäisi olla tuttuja ja muotoilun hyvin yksinkertainen. Tietysti eteen tuli vastauksia, joista olisi halunnut kysyä lisää tai saada täsmennystä. Pohdittavana aiheena on myös se, miten hyvin osallistujat ovat perillä aiheesta, josta esitettiin kysymyksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajajärvi, 2009, s. 195). Oletuksenani on kuitenkin ollut, että kyselyyn vastaavat ne, joita aihe koskettaa erityisesti.

Kyselyiden haasteena on usein myös pituus. Kun lomake on liian pitkä, viimeisiin kysymyksiin vastataan ilman perusteellista pohdintaa, jolloin luotettavuus kärsii (Valli, 2018, s. 95). Yritin pitää verkkokyselyni hyvin lyhyenä, mutta joistakin vastauksista näki silti, että motivaatio vastaamiseen saattoi loppua kohden hiipua. Tällöin aineisto on saattanut jäädä hyvin pinnalliseksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 195). Ei voida myöskään tietää, miten vakavasti osallistujat ovat suhtautuneet tutkimukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 195). Ovatko jotkut vastanneet velvollisuudentunnosta auttaa opiskelijaa vai oikeasti aidosta halusta ja kiinnostuksesta? Toisaalta oletuksena vastaamisessa on, että osallistujat kykenevät, haluavat tai osaavat ilmaista itseään tarkoittamallaan tavalla kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 85).

Vallin (2018, s. 114) mukaan verkkokyselyiden avoimet kysymykset ovat työläitä analysoida, sillä luokittelu ja tulosten laskeminen vie enemmän aikaa kuin valmiiden vaihtoehtojen tulkinta. Tämä on tietenkin totta, mutta koska kyseessä on laadullinen eikä määrällinen tutkimus, avointen kysymysten käyttö on relevanttia tutkimuksessani. Avoimiin kysymyksiin saatetaan myös jättää vastaamatta tai ne voivat olla hyvin epätarkkoja (Valli, 2018, s. 114). Olin asettanut jokaisen kysymyksen pakolliseksi, joten kyselyä ei voinut lähettää, ellei vastannut jokaiseen kysymykseen. Tietenkin tässä kohtaa kysymykseen voi vastata vaikka yhdellä merkkillä, kuten aiemmin kertamani osallistuja oli tehnyt. Kyselyn kysymyksiin voidaan jopa vastata asian vierestä, eikä suoraan (Valli, 2018, s. 114). Tähän liittyvät osallistujan kysymyksen tulkintaongelmat, jolloin hän ei ymmärrä kysymystä samoin kuin itse olen sen ymmärtänyt.

3.4 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on yksi tutkimuksen teon ydinasioista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 221). Se on syklinen prosessi, josta puuttuvat kvantitatiiviselle tutkimukselle ominaiset tulkintasäännöt (Kananen, 2017, s. 35). Sen keskeisenä ideana on laajentaa ajattelua, vaikka se ei välttämättä ole helppoa (Salo, 2015, s. 182). Kiviniemen (2018, s. 82) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on suuntaa antavaa, sillä sen tarkoituksena on tämentää tutkimustehtävää, löytää linjoja myöhempää aineistonkeruuta varten ja kohdistaa tutkimusta tarkoituksenmukaiseksi arvioituun suuntaan. Analyysi ei suinkaan ole viimeinen vaihe, vaan koko tutkimusprosessin eri vaiheissa mukana oleva toiminta, joka ohjaa itsessään tutkimusprosessia ja tiedonkeruuta (Kananen, 2017, s. 35). Keskeistä on löytää kokonaisrakenne, joka kannattaa koko aineistoa ja löytää keskeiset ydinkategoriat eli perusulottuvuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tulosten analysointi voidaan rakentaa (Kiviniemi, 2018, s. 83). Aineistoja analysoidaan, koska tutkijalla on jokin tutkimuskysymys, johon hän haluaa vastauksen ja koska aineistojen avulla voidaan löytää jotakin uutta tietystä ilmiöstä (Eskola, 2018, s. 212). Parhaimmillaan se on tutkijan käsityötä ja käytännön ratkaisuja (Leskinen, 1995, s. 21).

Valitsin aineistoni analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on perustapa, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Valintaani vaikutti nimenomaan sen sopivuus kaikkiin laadullisiin tutkimuksiin. Lisäksi sisällönanalyysin tekee helposti lähestyttäväksi sen tekninen ja mekaaninen luonne (Salo, 2015, s. 176). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103) mukaan sisällönanalyysiä voidaan pitää yksittäisenä metodina ja väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysiä ei kuitenkaan lähtökohtaisesti ohjaa mikään tietty teoria tai epistemologia eli tietoteoria (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Siksi se on melko helposti ymmärrettävissä ja sovellettavissa jokaiseen laadulliseen tutkimukseen. Se soveltuu erityisesti kirjoitettujen aineistojen lisäksi suullisten ja visuaalisten aineistojen analysointiin (Salo, 2015, s. 169).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata erilaisten dokumenttien sisältöä sanallisesti eli sillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Toisin sanoen sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jonka avulla tekstistä etsitään erilaisia merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että

pyrin tuomaan aineistostani esiin asioita, jotka koen tutkimuskysymysteni kannalta relevanteiksi. Keskeisten merkitysten esiin nostaminen ei kuitenkaan riitä, sillä sisällönanalyysistä puuttuu kuitenkin johtopäätökset, jotka tutkijan on itse muodostettava analyysinsä pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Tutkimus ei siten ole vielä valmis silloin, kun tulokset on analysoitu, vaan niitä pitää tulkita ja selittää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 229). Tämä tarkoittaa sitä, että minun täytyy avata lukijalle tekstistä löytämäni sisällöt erilaisia lainauksia ja aikaisempaa teoriaa tai tutkimuksia hyödyntäen (Eskola, 2018, s. 226; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 233). Kaiken kaikkiaan analyysillä luodaan selkeyttä aineistoon, jotta voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 229). Analyysin eteneminen ja päättely edellyttävät aina jonkinlaista tulkintaa, jonka varaan seuraavat valinnat rakennetaan (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 18).

Sisällönanalyysi voidaan jakaa vielä tarkemmin aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen tai teorialähtöiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Hyödynnän näistä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa tutkimusaineistosta pyritään luomaan tutkimuksen teoreettinen kokonaisuus ja jossa erityiset analyysiyksiköt eli käsitteet valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti (Eskola, 2018, s. 212; Kananen, 2017, s. 141; Tuomi & Sarajärvi, s. 108). Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköt liittyvät erilaisiin sisältöihin välittämisestä, jotka nostan esiin tutkimuskysymysten pohjalta. Teoria ei siten ole vaikuttamassa aineistosta nouseviin erilaisiin käsitteisiin, vaan käsitteet muodostetaan puhtaasti aineiston pohjalta eli opettajien teksteistä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja saadaan siten vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Tällöin aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei pitäisi olla tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa, jolloin analyysi on aineistolähtöistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisen, joka perustuu Milesin ja Hubermanin (1994) kuvaukseen analyysistä. Sen mukaan aineistolähtöinen analyysi on kolmivaiheinen prosessi, jonka vaiheisiin kuuluvat 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterisointi eli ryhmittely sekä 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Näiden pohjalta esittelen seuraavaksi analyysiprosessini vaihe vaiheelta.

Aivan ensimmäinen työ analyysin mahdollistamiseksi on aineiston aukikirjoitus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Minulla oli siitä hyvä tilanne, että kaikki aineistoni oli jo valmiiksi kirjoitetussa muodossa. Kävin kuitenkin jokaisen 43:n opettajan vastaukset läpi ja kopioin ne sellaisenaan yhdeksi tiedostoksi. Kaikkiaan tekstiä koostui yhteensä yli 25 sivua. Tämän jälkeen ja ennen varsinaista ensimmäistä analyysivaihetta, aineiston redusointia, omaan aineistoon tutustutaan selaamalla ja katselemalla, miltä se näyttää (Leskinen, 1995, s. 21; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123; Vehkalahti, 2014, s. 51). Lueskelin aineistoni läpi muutaman kerran ja totesin, että sitä on runsaasti ja saan varmasti vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellyttää Syrjäläisen (1994) mukaan oman aineiston perinpohjaista tuntemista eli aineiston sisäistämistä, joka on pitkälti tutkijan omaa ajattelutyötä (Metsämuuronen, 2006, s. 124). Tietenkin aineisto tuli tutummaksi kerta kerralta, kun sitä luki ja työsti. Aineistoon tutustumisen jälkeen sitä aletaan työstää systemaattisemmin kohti seuraavaa vaihetta eli redusointia (Leskinen, 1995, s. 21).

Lisäksi ennen analyysin aloittamista tulee määrittää tietty analyysiyksikkö, kuten yksittäinen sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää yleensä useita eri lauseita ja jonka määrittämistä ohjaavat tutkimustehtävä ja aineiston laatu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Aineistolle esitetään tutkimuskysymykset, joiden pohjalta aineistosta etsitään ne kokonaisuudet, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön (Kananen, 2017, s. 132). Nämä lausumat tai ajatuskokonaisuudet määrittyivät tutkimuskysymysteni mukaan. Ensimmäistä tutkimuskysymystäni *“Miten välittäminen ilmenee opettajien työssä heidän näkemystensä mukaan?”* varten etsin opettajien vastauksista kohtia, joissa he kertoivat erilaisista tavoista ilmaista välittämistä oppilaitaan kohtaan. Toista tutkimuskysymystäni *“Mikä merkitys välittämisellä on opettaja–oppilassuhteeseen opettajien näkökulmasta?”* varten etsin kohtia, joissa opettajat kertoivat asioista, jotka jollakin tavalla liittyivät välittämisen merkitykseen opettaja–oppilassuhteen kannalta.

Aineistolähtöisen analyysin ensimmäistä vaihetta kutsutaan redusoinniksi eli pelkistämiseksi, jossa alkuperäisdataa tiivistetään niin, että kaikki epäolennainen jää pois eli aineistosta etsitään tutkimustehtävää tai -kysymyksiä kuvaavia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122, 123). Tätä varten pidin tutkimuskysymykseni mielessä samalla lukien, etsien ja alleviivaten teksteistä kohtia, joista saisin tutkimuskysymyksiini vastauksia. Yleensä samaa kuvaavia ilmaisuja alleviivataan samalla värillä, jolloin myös erilaiset ilmaisut tai ilmiöt erottuvat toisistaan helpommin, kun niitä alleviivataan eri värein (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). En kuitenkaan vielä tässä vaiheessa alleviivannut ilmaisuja eri väreillä, koska aineistoa

ja ilmaisia oli runsaasti. Haastavaksi redusointivaiheen tekee nimenomaan se, että yhdestä ilmaisusta tai ilmiöstä voi löytää useampia pelkistettyjä ilmaisia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Redusoinnissa tulee siis etsiä kaikki alkuperäisilmaukset tekstistä, jotka liittyvät tutkimuskysymykseen sekä kirjoittaa ne yksinkertaisemmassa ja tiivistetyimmässä muodossa allekkain eri tiedostolle kuitenkin mitään kadottamatta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Tätä varten tein erillisen tiedoston, johon kirjasin jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan tunnisteen (esimerkiksi LO1) ja kokosin hänen tekstistään löytämäni ilmaiset allekkain redusoituna. Tämä auttaa ilmaisujen löytymistä alkuperäisestä paikastaan myöhempää tarvetta varten. Redusointivaihe on pohja klusteroinnille, jossa samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaiset yhdistetään omiksi ryhmikseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124). Tämän analyysivaiheen prosessi hahmottuu taulukosta 1.

Klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa aineistosta pelkistetyt alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Huomionarvoista on, että sama ilmaus voi sopia useaan eri kohtaan. Siksi oli erittäin tärkeää katsoa alkuperäisestä tekstistä, mitä pelkistetyt ilmaukset oikeasti tarkoittavat. Kananen (2017, s. 132) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan tämän jälkeen samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi, joista muodostuvat alaluokat ja jotka nimetään aineiston sisällön mukaan sitä kuvaavalla käsitteellä. Ne voidaan nimetä ilmiön ominaisuuden, piirteen tai käsityksen perusteella, ja tärkeää on pitää tutkimuskysymykset mielessä (Kananen, 2017, s. 132; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Tässä vaiheessa värikoodasin samankaltaisia ilmaisia, jotta niiden ryhmitteleminen helpottuisi ja ne löytäisivät oman paikkansa. Kokonaisuudessaan ryhmittely johtaa siihen, että aineisto tiivistyy entisestään, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Tällöin luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle ja saadaan myös alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Klusteroinnista kertova esimerkki on nähtävissä taulukosta 1.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124–125, 127) mukaan ryhmittelyä jatketaan siten, että muodostuneita alaluokkia yhdistelemällä saadaan suurempaa kokonaisuutta kuvaavia yläluokkia ja yläluokkia yhdistelemällä taas muodostetaan pääluokat, jotka nimetään aineistosta nousevan ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan. Tällöin on jo kyseessä abstrahointi eli käsitteellistäminen, joka on osa klusterointia ja jossa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tutkimuksessa on siten edetty alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista teoreettisten käsitteiden muodostamiseen,

joiden pohjalta tutkija rakentaa muodostamiensa käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 124–125, 127). Tämä ilmenee konkreettisesti (kts. taulukot 2 ja 3) siten, että esimerkiksi alaluokat *Kodin ja koulun välinen yhteistyö*, *Kuri ja rajat* sekä *Apu, tuki ja pedagogiset keinot* ovat yhdessä muodostaneet yläluokan eli teoreettisen käsitteen *Pedagoginen toiminta*. Lisäksi yläluokat *Oppilaan kohtaaminen*, *Pedagoginen rakkaus* ja *Pedagoginen toiminta* ovat muotoutuneet pääluokaksi *Välittämisen ilmeneminen opettajien työssä*, joka kertoo tutkimuskohteesta. Täten aineisto on abstrahoitu kaksi kertaa: ensin alaluokista yläluokaksi ja muodostuneet yläluokat yhteiseksi pääluokaksi.

Alla olevat taulukot 1, 2 ja 3 konkretisoivat analyysin etenemistä aina alkuperäisilmauksista pääluokan muodostumiseen eli redusointi-, klusterointi- ja abstrahointivaiheita. Taulukoita luetaan vasemmalta oikealle.

Taulukko 1. Esimerkki redusoinnista ja klusteroinnista.

	<i>Redusoitu</i>	<i>Klusteroitu</i>
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<i>”Minä puhuttelen lapsia sanoilla kulta, rakas ja kullanmuru.” LO2</i>	Puhutteleva hellyyttely-nimillä	Kehuminen, kannustaminen ja kiittäminen

Taulukko 2. Esimerkki klusteroinnista ja abstrahoinnista.

Klusteroitu

Abstrahoitu 1

Abstrahoitu 2

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Ilmeet ja eleet Fyysinen kosketus Oppilaiden kanssa keskusteleminen Oppilaiden kuunteleminen Kehuminen, kannustaminen ja kiittäminen Oppilaiden ainutkertaisuuden hyväksyminen	Oppilaan kohtaaminen	Välittämisen ilmeneminen opettajien työssä
Opettaja turvallinen malliaikuinen Jatkuva huoli lapsesta Kiinnostuneisuus oppilaiden hyvinvoinnista Opettajuuden lähtökohta	Pedagoginen rakkaus	
Kodin ja koulun välinen yhteistyö Kuri ja rajat Apu, tuki ja pedagogiset keinot	Pedagoginen toiminta	

Taulukko 3. Esimerkki klusteroinnista ja abstrahoinnista.

Klusteroitu

Abstrahoitu 1

Abstrahoitu 2

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Oma-aloitteinen asioista kertominen ja luottamus Läheinen suhde Parempi yhteistyö	Toimiva vuorovaikutussuhde	Välittämisen merkitys opettaja–oppilassuhteessa
Välittäminen kuormittaa opettajaa Välittämisen haasteet opettaja–oppilassuhteessa Oppilaat välittävät opettajasta Välittäminen edistää työn mielekkyyttä	Opettajan työhyvinvointi	
Sujuva oppiminen ja koulunkäynti Hyvä yhteishenki ja turvallinen ilmapiiri Oppilas kokee itsensä tärkeäksi Parempi käyttäytyminen ja sen oppiminen Opettajan turvallisuus ja tärkeys	Oppilaan kouluviihtyvyys	

4 Tutkimustulokset

Tulosluvun ensimmäisessä alaluvussa tuodaan ilmi, millaisin eri tavoin ja teoin opettajat osoittavat välittämistä oppilaitaan kohtaan. Vastaukset on analysoitu tutkimuskysymyksen ”*Miten välittäminen ilmenee opettajien työssä heidän näkemystensä mukaan?*” pohjalta. Tähän kysymykseen löytyi vastauksia kaikista verkkokyselyn ja mahdollisen kirjoitelman kysymyksiin liittyvistä vastauksista. Toisessa alaluvussa taas ilmenee opettajien näkemyksiä siitä, mitä merkitystä välittamisellä on opettaja–oppilassuhteen kannalta. Vastaukset pohjautuvat siten tutkimuskysymykseen ”*Mikä merkitys välittamisellä on opettaja–oppilassuhteeseen opettajien näkökulmasta?*” Vastauksia tähän löytyi pääasiassa toisesta, kolmannesta ja neljännestä verkkokyselyn ja kirjoitelman kysymyksestä.

4.1 Välittämisen ilmeneminen opettajien työssä

Tässä luvussa kuvataan opettajien työssä ilmenevää välittämistä heidän vastauksissaan ilmenneiden asioiden pohjalta. Ensimmäisen pääluokan eli tutkimuskysymyksen rakentuminen ilmenee paremmin taulukosta 4, josta on nähtävissä opettajien keskeisimmät tavat osoittaa välittämistä oppilaitaan kohtaan. Tulosten mukaan välittäminen ilmenee oppilaiden kohtaamisena, pedagogisena rakkautena ja pedagogisena toimintana, jotka kaikki sisältävät vielä tarkempia keinoja ja tapoja, jotka ilmentävät välittämistä opettajan työssä. Jokaisen käsitteilyluvun loppuun on koottu taulukko (taulukot 5, 6 & 7) yhteenvedoksi, jossa näkyy tarkemmin luokkien sisällöt.

Taulukko 4. Pääluokan *Välittämisen ilmeneminen opettajien työssä* rakentuminen.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Ilmeet ja eleet Fyysinen kosketus Oppilaiden kanssa keskusteleminen Oppilaiden kuunteleminen Kehuminen, kannustaminen ja kiittäminen Oppilaiden ainutkertaisuuden hyväksyminen	Oppilaan kohtaaminen	Välittämisen ilmeneminen opettajien työssä
Opettaja turvallinen malliaikuinen Jatkuva huoli lapsesta Kiinnostuneisuus oppilaiden hyvinvoinnista Opettajuuden lähtökohta	Pedagoginen rakkaus	
Kodin ja koulun välinen yhteistyö Kuri ja rajat Apu, tuki ja pedagogiset keinot	Pedagoginen toiminta	

4.1.1 Oppilaan kohtaaminen

Ilmeet ja eleet

Kohtaaminen alkaa ensimmäisestä sanasta, katseesta, ilmeestä tai turvallisen aikuisen viestistä, että häntä kiinnostaa, mitä lapselle kuuluu (Mattila, 2011, s. 23). Opettajat toivat esiin ilmeiden ja eleiden merkityksen yhtenä välittämisen osoittamisen keinona. Ne saattoivat olla hymyjä oppilaan suuntaan tai jokaisen oppilaan huomioimista katsekontaktein päivittäin esimerkiksi päivän ensimmäisellä oppitunnilla, jota LO42 pyrki toteuttamaan. Toisaalta oppilaan kohtaaminen ja välittämisen osoittaminen sijoittuivat aamun lisäksi keskelle koulupäivää tai kotiin lähdettäessä, kuten LO13 kertoi.

”Huomioin jokaisen oppilaan päivittäin heti aamulla sanomalla hänen nimensä ja ottamalla katsekontaktin kuhunkin lapsen vuorollaan.” LO42

”Minun luokassani (6.) se näkyy niin, että joka päivä toivotetaan huomenet, kysellään kuulumisia ja kotiin lähdetessä jokaisen kanssa kätellään/halataan tai ainakin kohdataan katsein ja sanotaan hyvät päivän jatkot ja turvalliset kotimatkat.” LO13

Katsekontaktin ottaminen jokaiseen oppilaaseen kertoo sanattomasta ja yksilöllisestä oppilaan kohtaamisesta. Hyvä katse sisältää esimerkiksi hyväksyntää, arvostusta, toivoa, luottamusta tai anteeksiantoa, joka rohkaisee lasta kertomaan, mitä hän esimerkiksi tarvitsee turvallisuuteensa ja hyvään kasvuunsa (Mattila, 2011, s. 27, 29). Tällainen sanaton, ilmeisiin ja eleisiin perustuva yksilöllinen oppilaan kohtaaminen hektisessä kouluarjessa voi toisinaan olla ainoa tapa, jolla opettajat ehtivät osoittaa oppilailleen välittämistä. Myös Garza kollegoineen (2012) selvittivät tutkimuksessaan, että sanaton kommunikaatio, kuten hymyt ja katsekontaktit, oppilaiden kanssa viestivät opettajan välittävästä asenteesta. Kotiinlähdön kynnyksellä pieni hetki opettajan kanssa voi olla merkittävää oppilaille varsinkin, jos koulupäivän aikana opettajalta saatu huomio jää vähäiseksi. Turvallisen kotimatkan toivottaminen viestii siitä, että opettaja välittää oppilaidensa turvallisuudesta ja selviytymisestä kotiin. Myös halaaminen kertoo välittävästä ja lämpimästä suhtautumisesta oppilaisiin ja parhaimmillaan se välittyy myös oppilaille. Sanallisen kommunikaation lisääminen ilmeisiin ja eleisiin voi vahvistaa välittämisen kokemusta oppilaissa, sillä esimerkiksi oman nimen sanominen katsekontaktin yhteydessä (LO42) viestii siitä, että oppilas on aidosti huomioitu ja hänen olemassaolollaan on merkitystä.

Fyysinen kosketus

Opettajat osoittivat välittämistä erilaisin fyysisin kosketuksin. Toisen koskettaminen ja kehon aistiminen välittää paljon sanatonta tietoa (Juujärvi, Myyry & Pessa, 2011, s. 219). Fyysinen kosketus voidaan siten luokitella sanattomaksi välittämisen osoittamiseksi ilmeiden ja eleiden rinnalla. Erityisesti pienten oppilaiden kohdalla syliin ottaminen ja pään tai selän silittäminen oli hyvin normaali arkeen kuuluva tapa osoittaa, että opettaja välittää ja oppilaan tarpeet on huomioitu ja hyväksytty (LO22). Myös erilaisten pienten vaivojen, kuten haavojen hoitaminen näkyi opettajien toiminnassa (LO41).

”Pienen oppilaan kohdalla syliin ottaminen ja kahden kesken juttelu voisi saada lapsen avautumaan ja purkamaan pahan olon pois.” LO22

”Ja näissä tilanteissa tietysti huolehdin, hoidan ja teen tarvittavat toimenpiteet: laitan vaikkapa laastarin, annan kylmäpakkauksen tai lohdutan henkisesti.” LO41

Sekä LO22 että LO41 opettivat alkuopetusikäisiä lapsia, mikä oli nähtävissä heidän vastauksissaan välittämisen osoittamisesta. Koulutaipaleensa alussa oleville lapsille on luultavasti luonnollista osoittaa samanlaista huolenpitoa ja hoivaa, jota he ovat saaneet vanhemmiltaan kotona. Tutut ja turvalliset fyysiset lohdutustavat voivat saada lapsen kertomaan paremmin, mikä hänellä on hätänä, kuten LO22 mainitsi. Oppilaiden kohtaamisessa opettajalta vaaditaankin joustavuutta ja herkkyyttä, sillä joku oppilas kaipaa enemmän läheisyyttä kuin toinen (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 30). Vaikka laastarin laittaminen ei itsessään veisi lapsen kipua pois, se osoittaa kuitenkin opettajan aitoa halua parantaa lapsen oloa ja lohduttaa tuskan keskellä. Näin myös vanhemmat ovat luultavasti toimineet lapsen kanssa kotona, mikäli vastaava tilanne on sattunut. Näiden lisäksi välittämisestä kertoi myös oppilaiden halaaminen, joka tuli esiin monen opettajan vastauksessa.

”Monet oppilaat haluavat käydä halaamassa minua jopa ennen välitunnille lähtöä, useat koulun loppuessa ja lähes kaikki loman kynnyksellä.” LO2

Kyseisen opettajan vastauksesta voi päätellä, että hän on onnistunut saavuttamaan oppilaiden luottamuksen ja arvostuksen osoittamalla välittävää ja hyväksyvää suhtautumista oppilaitaan kohtaan. Se, että oppilaat haluavat päivittäin halata opettajaansa usein päivän aikana, kertoo opettajan miellyttävyydestä. Luultavasti opettaja ei myöskään torju oppilaiden halaamisyrityksiä. Halaamiseen liittyen mielenkiintoista oli opettajien sukupuoliin liittyvät erot. Eräs miesopettaja (LO41) mainitsi, ettei hän itse ole halailemisen suhteen aloitteellinen, vaan se tulee lapselta. Hän ei kuitenkaan koskaan estele. Toinen miesopettaja taas ilmaisi, että hän halailee vähemmän verrattuna naiskollegoihinsa, minkä arveli johtuvan opituista sukupuolirooleista (LO43). Eräs naisopettaja (LO20) totesi, että hän on kuullut miespuolisilta kollegoiltaan, että heitä on käsketty olemaan tarkkoina siitä, etteivät kosketa oppilaitaan fyysisesti varsinkaan suljettujen ovien takana. Opettajien vastauksissa on piiloviesti siitä, että miesopettajien fyysiset kosketukset oppilaisiin katsotaan yleisesti ”kielleyksi” tai sellaiseksi, että miesten tulee olla varovaisempia kosketuksen suhteen. Esimerkiksi LO41 puhuu fyysisestä kosketuksesta seuraavasti: *”Oppilaan kohtaamisessa myös kasvattava kosketus: esim. siirrän oikeaan asentoon, saatan koskettaa olkapäähän tai taputtaa kevyesti selkään, lohdutustilanteissa pyyhin kyynelleet ja saatan esimerkiksi siirtää pitkät hiukset sivuille oppilaan kasvojen näkemiseksi.”* Fyysinen kosketus nimetään kasvattavaksi kosketukseksi, jonka sävystä on nähtävissä varovaisuus oppilaiden fyysiseen koskettamiseen.

Oppilaiden kanssa keskusteleminen

Lapsen kohtaaminen edellyttää kykyä aitoon keskusteluun (Veivo-Lempinen, 2009, s. 204). Moni opettajista oli sitä mieltä, että oppilaiden kanssa keskusteleminen erilaisissa tilanteissa ja samalla kiinnostuneisuus heidän kuulumisistaan ja harrastuksistaan kertoo välittämisestä. Oppilaiden kanssa keskusteleminen nähtiin merkittävänä välittämisen muotona myös Garzan ja kumppaneiden (2014) tutkimuksessa, jossa tutkittiin yläasteella ja lukiossa työskentelevien opettajien toiminnassa ilmenevää välittämistä. Sama on nähtävissä myös LO9:n vastauksessa.

”Välittäminen näkyy niin, että kysyn oppilaiden kuulumisia, olen kiinnostunut heidän harrastuksistaan ja asioistaan ja kyselen niistä.” LO9

Kiinnostuneisuus oppilaiden kuulumisista ja niistä kyseleminen kertoo opettajien aidosta halusta osoittaa oppilailleen tunnetta siitä, että he ovat saatavilla oppilaita varten, jolloin he voivat kertoa mistä tahansa asiasta. Samalla opettaja on aidosti läsnä vuorovaikutustilanteessa, johon myös hän vaikuttaa oppilaan lisäksi. Opettajat pyrkivät järjestämään kahdenkeskistä keskusteluaikaa oppituntien aikana.

”Meidän luokassa on esimerkiksi maanantaiaamuisin sellaiset ”kuulumishetket”, eli aloitellaan tunti niin, että jokainen halukas saa kertoa viikonlopun kuulumiset rauhassa koko ryhmälle. Tälle tunnille laitan yleensä myös sellaisia helpohkoja tehtäviä, joista tiedän oppilaiden selviytyvän ilman apua, niin itselle jää aikaa kierrellä luokassa ja jutella jokaisen oppilaan kanssa myös kahdenkesken.” LO3

”Järjestän aikaa kahdenkeskiselle keskusteluille tuntien lomassa ja kannustan oppilaita kertomaan minulle asioista, jotka ahdistavat, stressaavat tai suuttavat.” ELO17

LO3 oli ottanut tavakseen järjestää aikaa ja mahdollisuuden siihen, että jokainen oppilas saisi vapaasti kertoa kuulumisistaan ääneen edes kerran viikossa. Tämän voisi olettaa olevan hyvä erityisesti sellaisille oppilaille, joiden on vaikeaa saada äänensä kuuluviin tai jotka eivät muuten vain halua pitää itsestään numeroa. Toisaalta tällainen yhteinen kuulumishetki voi myös olla vaikeaa kyseisille oppilaille. LO3 on mahdollisesti valinnut juuri tästä syystä tunnille helppoja tehtäviä, jotta voi jutella myös kahden kesken sellaisten oppilaiden kanssa, jotka eivät syystä tai toisesta halua kertoa kuulumisistaan koko luokalle. Toisaalta myös tämä mahdollistaa jokaisen oppilaan yksilöllisen kohtaamisen oppitunnin aikana. Samanlaista strategiaa käyttää myös ELO17, joka pyrkii oppituntien aikana keskustelemaan oppilaiden kanssa. Samassa yhteydessä hän kannustaa oppilaita kertomaan syvällisemmistäkin asioista eli niistä, jotka mahdollisesti vaivaavat. Tällaisista asioista on paljon helpompi kertoa kahden

kesken kuin koko luokan kuullen. Joidenkin opettajien mukaan oppitunneilla ei kuitenkaan ole aikaa keskusteluihin, joten ne pyritään järjestämään muulla tavoin.

”Menen aina ruokailussa istumaan oppilaiden kanssa ja juttelen heidän kanssa samalla kun syön, sillä muuten tällaiseen ei ole esim. oppitunneilla aikaa.” LO7

”Tuntien jälkeen käyn useinkin lyhyitä keskusteluja sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on selkeästi tarve jäädä juttelemaan.” AO35

Tunnetusti opettajien arkea leimaa kiire (esim. AO31), joten keskustelut oppilaiden kanssa pyrittiin järjestämään myös väli- tai ruokatuntien aikana. Noddingsin (2005a, s. 65) mukaan ruokatuntikeskustelut ovat tärkeitä hetkiä oppilaan kohtaamiselle. Se on erityisen tärkeää siksi, että oppilaita on usein paljon, joten opettajilla ei ole resursseja ja aikaa kohdata ja tutustua jokaiseen oppilaaseen henkilökohtaisesti, kuten Cooperin (2004) tutkimuksessa kävi ilmi. Selkeästi opettajat kuitenkin yrittivät järjestää väli- ja ruokatunneilla kahdenkeskistä aikaa oppilailleen, jotta he kohtaisivat oppilaansa ja osoittaisivat olevansa kiinnostuneita heidän asioistaan sekä oppisivat tuntemaan heitä paremmin. Cooperin (2004) mukaan pienemmissä ryhmissä on helpompi osoittaa empatiaa ja välittämistä kuin isoissa ryhmissä.

Oppilaiden kuunteleminen

Moni opettajista oli myös sitä mieltä, että välittäminen ilmenee oppilaita kuuntelemalla. Kuunteleminen on olennainen osa välittämistä ja välittävän suhteen sydän sekä erityisen tärkeää emotionaalisesti ja älyllisesti (Noddings, 2012, s. 774, 779–780). Aito kuunteleminen välittävän opettajan piirteenä tuli esille myös Garzan ja kumppaneiden (2014) tutkimuksessa. Lapsen ajatuksista ja tekemisistä täytyy olla kiinnostunut, jotta aito kohtaaminen välittyy lapselle (Veivo-Lempinen, 2009, s. 204). Siinä missä opettajat keskustelivat erilaisista asioista oppilaiden kanssa, tärkeää oli myös vain pysähtyä hetkeen ja kuunnella, mitä oppilailta oli sanottavanaan. Ensisijaisen tärkeää oli, että kuunteleminen on aitoa ja arvostavaa, mikä näkyy seuraavista vastauksista.

”Jos oppilaalla on murheita, täytyy opettajalla olla aikaa pysähtyä.” AO33

”Kuuntelen, en keskeytä. En ensimmäiseksi tyrkätä [tyrkytä] omia mielipiteitä. Olen läsnä.” AO38

”Kuuntelun aikana pidän keskittymiseni asiasta kertovassa oppilaassa. Oppilaan kerrottua asiasta pyrin vastaamaan hänelle takaisin sellaisella tavalla, joka osoittaa, että ensinnäkin todella kuuntelin, mitä

hän kertoi, ja toiseksi, että minua kiinnosti se, mitä hän kertoi. Usein tämä vastaukseni saattaa olla vaikkapa jokin jatkokysymys aiheeseen liittyen.” LO41

Opettajien vastauksista heijastui oppilaan ja hänen asioidensa kunnioittaminen, joka ilmenee keskeytyksettömänä kuunteluna ilman omien kommenttien tyrkyttämisestä. Välijärven (2011, s. 215) mukaan opettamisen taito liittyy läsnäoloon, kuuntelemiseen ja kohtaamiseen kunnioittavassa ja arvostavassa ilmapiirissä. Voisi olettaa, että oppilaat avautuvat asioistaan helpommin sellaisille opettajille ja aikuisille ylipäättään, jotka jaksavat kuunnella, eivätkä tuomitse oppilasta tämän kertoman perusteella. Lapsi tuokin kohtaamiseensa oman tarinansa ja aikuisen tehtävänä on arvostaa lasta, vaikkei tarina tai kertomisen tapa miellyttäisi (Mattila, 2011, s. 18). Useimmiten kohtaamistilanteet ovat hyvin arkisia, koruttomia ja vaatimattomia vuorovaikutustilanteita, joissa lapsen persoonan kunnioittaminen on tärkeää (Mattila, 2011, s. 23). Luultavasti kynnys asioistaan kertomiseen on korkeampi, mikäli oppilas on usein kokenut tulleen torjutuksi, sivuutetuksi tai epäymmärretyksi. AO33:n mukaan opettajalla tulee olla aikaa pysähtyä, mutta kuten aiemmin tuli ilmi, opettajien arkea leimaa kiire. Tästä syystä oppilaat saattavat kuitenkin ajoittain kokea, ettei heidän tarpeitaan ole tunnistettu. Kyseiset opettajat kuitenkin pyrkivät osoittamaan välittämistään ja kiinnostustaan oppilaitaan kohtaan olemalla läsnä, kuuntelemalla aidosti ja parhaimmillaan myös esittämällä jatkokysymyksiä (LO41), jotta oppilaille varmasti tulee tunne siitä, että opettaja on kiinnostunut heidän asioistaan. Esimerkiksi LO26 totesi seuraavasti: *”Minulla on oppilaisiin tietynlainen tunneside, haluan puolustaa ja kuunnella heitä vähän samaan tapaan kuin omia lapsiani.”* Tästä voi päätellä, että kyseinen opettaja välitti oppilaistaan lähes yhtä paljon kuin omista lapsistaan, jolloin oppilaiden hyvinvoinnin eteen ollaan valmiita tekemään mitä vain.

Kehuminen, kannustaminen ja kiittäminen

Osa opettajista toi esiin kehumisen, kannustamisen ja kiittämisen välittämisestä kertovana piirteenä. Tätä kutsutaan Veivo-Lempisen (2009, s. 209) mukaan kolmen k:n muistisäännöksi, jolloin lapsi tuntee itsensä merkitykselliseksi. Samoin kehumisen ja rohkaiseminen olivat tärkeitä välittämisestä kertovista piirteistä myös Garzan ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa. Kehumisen, kannustamisen ja kiittämisen merkityksen toivat esille esimerkiksi seuraavat opettajat.

”Se ilmenee myös kehuina päivittäin arjessa ja positiivisina wilma-viesteinä kotiin, – –.” LO6

”Positiivista palautetta, kiitosta, kannustusta päivittäin.” LO34

”Kehu ja kannustaminen ovat välittämistä, kehuja ja kiitoksia ei kannata säästellä!” LO42

Tärkeää opettajien mukaan oli, että positiivinen palaute on päivittäistä, jolloin opettaja välittää oppilaille tunnetta siitä, että he suoriutuvat hyvin. Tärkeää on myös välittää kotiin positiivista viestiä oppilaista, jotta vanhemmat tietävät, miten heillä sujuu. Kehuminen ja positiivinen ote ilmeni niin oppilaan töiden kehumisena (LO22) kuin erilaisten vahvuuksien löytämisenä oppilaista vahvuuskirjeiden muodossa (LO6). Opettajat pyrkivät siten kehumään oppilaiden akateemisia ja persoonallisia kykyjä. Oppilaiden akateeminen suoriutuminen koetaan kuitenkin vähemmän tärkeäksi kehumisen kohteeksi, kuten seuraavasta käy ilmi.

”Tehtävissä neuvottaessa aina kannustavaa palaute ja sävy, ei ikinä lannistava. Kehuminen, kun asia sujuu, mutta erityisesti hyvästä yrittämisestä ja käyttäytymisestä, eikä niin paljoa suorituksista.

Tsemppaaminen.” LO41

LO41:n mukaan oppilaan hyvä käyttäytyminen ja yrittäminen nousivat tärkeämmäksi kehumisen kohteeksi kuin suorituksissa onnistuminen. Tämä tuli ilmi myös Gholamin ja Tirrin (2012) tutkimuksessa, jossa todettiin oppilaan persoonallisen välittämisen olevan merkityksellisempää kuin akateemisen välittämisen. Luultavasti taustalla piilee ajatus siitä, ettei oppilaan koulusuoriutuminen määrittele häntä ihmisenä, vaan hän on yhtä tärkeä ja arvokas kaikesta huolimatta. Tämän toteaa myös AO35: *”Erittäin tärkeää on kertoa oppilaalle, että välittäminen ei liity mitenkään hänen osaamiseensa oppiaineessa.”* Kuten LO41 kertoi, oppilaan kykyjä ja mahdollisuuksia tulee aina korostaa, eikä vastaavasti lannistaa. Mikäli oppilas kokee olevansa heikko koulussa tai arvoton ihmisenä, sillä on hyvin todennäköisesti negatiivinen vaikutus oppilaan käsitykseen itsestään.

Oppilaiden ainutkertaisuuden hyväksyminen

Oppilaan kohtaamisessa tärkeintä oli selvästi oppilaiden ainutkertaisuuden hyväksyminen, sillä lähes kaikki opettajista korostivat sitä. Opettajien vastauksista painottui, että oppilaan hyväksyminen ei saa rajoittua koskemaan pelkästään menestyksestä koulusuoriutumista, vaan oppilaat tulee hyväksyä kokonaisvaltaisena ihmisenä, omana itsenään. Kun lapsi hyväksytään omana itsenään, hänen omanarvon- ja itsetuntonsa vahvistuvat ja hän oppii luottamaan toisiin ihmisiin (Mattila, 2011, s. 30). Oppilaiden hyväksyminen kertoi myös välittämisestä opettajien mukaan, mikä tulee ilmi myös seuraavien opettajien vastauksista.

”Tämä puolestaan näkyy opettajan empaattisena välittämisenä ja oppilaan kohtaamisena persoonallisena yksilönä.” LO41

”Yleensä kaikissa, mutta oppilaan epäonnistuesssa ei seurauksena saa olla toruminen, rangaistus tms. Vaan oppilaan tulee huomata, että KAIKESTA HUOLIMATTA opettaja PITÄÄ hänestä, jolloin lopputulos on paras mahdollinen.” LO32

Opettajat LO41 ja LO32 korostivat oppilaan ainutkertaisuuden hyväksymistä hieman eri näkökulmista. Niissä oli kuitenkin sama ydinajatus siitä, että oppilas tulee hyväksyä omana itsenään myös virheistä ja epäonnistumisista huolimatta. Erityisesti LO32 korosti sitä, että opettajan toruva ja rankaiseva asenne ei vie oppilasta yhtään eteenpäin. Opettajan hyvään keskittyvän asenteen ja sen esiintuomisen voi ajatella olevan paras mahdollinen tässä yhteydessä. Oppilaiden ainutkertaisuuden hyväksyminen korostui myös Leskisenojan (2016) alakouluikäisten oppilaiden hyvinvointia koskevassa tutkimuksessa, jossa opettaja pyrki kohtaamaan oppilaansa samanarvoisesti ja huomioimaan jokaisen erityistarpeet. Tutkimukseni opettajien mukaan erityisesti niille oppilaille, joilla esiintyi haasteita arjessa, opettajan välittävä ja empaattinen asenne oli erittäin tärkeää.

”Näissä tilanteissa pitää vaan muistaa pysähtyä ja miettiä sitä lasta kaikkien haasteiden takana - yleensä sitten se välittämisen tunne taas voittaa ja saa lisäpuhtia näiden haasteiden selvittämiseen.”

LO3

”Välittäminen on sitä, että vaikeissakin tilanteissa muistan sanoa, että ope tykkää susta juuri tuollaisena kuin olet.” LO9

”Kohtaan jokaisen oppilaan ihmisenä päivittäin riippumatta kiireestä ja päivän tapahtumista.” LO29

Edellä mainittujen opettajien vastauksissa ilmeni haastavien oppilaiden kohtaaminen ja heistä välittäminen kaikesta huolimatta. Tällaisissa tilanteissa välittämisen osoittaminen ei välttämättä ollut aina helppoa, mutta opettajat yrittivät silti parhaansa. Erityisesti LO3:n vastauksesta ilmeni välittämisen olevan välillä vaikeaa johtuen haastavasta oppilaasta. Hän kuitenkin yritti muistaa, että kaikkien haasteiden takana on vain lapsi, jolla on vaikeaa ja joka tarvitsee apua. Lisäksi LO9 ja LO29 yrittivät ”nollata” haastavat tilanteet ja osoittaa oppilailleen, että he ovat tärkeitä omana itsenään. Joskus oppilaiden ulkoinen olemus ja karski ulkoinen kuori tai ronski kielenkäyttö voivat aiheuttaa opettajassa pelkoa tai haluttomuutta lähestyä oppilasta, minkä takia kontaktien luominen ja niiden ylläpitäminen ei ole helppoa (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 32). Tämä tuli ilmi myös erään opettajan (ELO18) vastauksessa seuraavasti: *”Erityisluokanopettajana ymmärtää oppilaan toiminnan mutta ei voi hyväksyä sitä. On vaikea välittää aidosti oppilaadta [oppilaasta], joka tpistuvasti [toistuvasti] lyö, puree, kiroilee, sylkee ja kiusaa toisia.”* Inhimillistä on myöntää, ettei välittäminen aina

onnistu, vaikka kuinka haluaisi. Tärkeää on kuitenkin, että kyseinen opettaja ymmärtää oppilaan haastavan käytöksen, muttei kuitenkaan hyväksy sitä.

Taulukko 5. Yhteenveto yläluokan *Oppilaan kohtaaminen* muodostumisesta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Katsekontaktin ottaminen Hymyileminen Onnistumisista liikkuminen Myötäeläminen	Ilmeet ja eleet	Oppilaan kohtaaminen
Pienten varvojen hoitaminen Selän tai pään silittäminen Halaaminen Syliin ottaminen	Fyysinen kosketus	
Kahdenkeskiset keskustelut koulupäivän aikana Harrastuksista keskusteleminen Kuulumisten kysyminen ja niistä kiinnostuminen	Oppilaiden kanssa keskusteleminen	
Aito ja arvostava kuunteleminen (Viikonloppu)kuulumisten kuunteleminen Keskittyminen oppilaan kertomiseen Pysähtyminen oppilaan asioiden äärelle	Oppilaiden kuunteleminen	
Päivittäiset positiiviset sanat ja keuhut Kehuminen hyvästä yrityksestä ja käyttäytymisestä Kannustava palaute ja sävy puheessa	Kehuminen, kannustaminen ja kiittäminen	
Oppilaiden näkeminen persoonina Arkojen ja hiljaisten huomiointi Oppilaan kohteleva ihminenä Lapsi haasteiden takana	Oppilaiden ainutkertaisuuden hyväksyminen	

4.1.2 Pedagoginen rakkaus

Opettaja turvallinen malliaikuinen

Opettajien vastauksista selvisi, että välittäminen ilmenee turvallisena aikuisena olemisena, kuten LO4 totesi: ”*Omalla kohdallani haluan osoittaa oppilaalle välittämistä olemalla oppilaalle turvallinen aikuinen.*” Turvallisena aikuisena oleminen on erittäin tärkeää siksi, että opettaja saattaa olla oppilaan elämässä ainoa tärkeä ja turvallinen aikuinen, johon oppilas voi turvautua (LO22) ja joka aidosti välittää oppilaastaan ja hänen hyvinvoinnistaan. Lisäksi opettajat kokivat, että oppilaat saavat heistä hyvän aikuisen mallin. Sama tuli ilmi myös Cooperin (2004) tutkimuksessa, jonka mukaan empaattiset opettajat näkevät itsensä moraalisina malleina ja kohtelevat oppilaitaan arvostavasti odottaen, että oppilaat ottavat

heistä mallia ja kohtelevat myös muita kunnioittavasti. Opettajan turvallisuus ja mallin näyttäminen konkretisoituvat seuraavien opettajien vastauksissa.

”Lupausten pitämistä, sellaisten lupausten tekemistä jotka on mahdollista pitää.” LO8

”Toivon, että olen onnistunut viestimään sen, että olen heidän tukenaan ja apunaan, ja minulle saa tulla juttelemaan. – Kun olen rento ja luotettava ja myönnän virheeni, näytän mallia oppilaille siitä, miten kannattaa toimia.” LO20

LO8:n toiminnassa opettajan turvallisuus ja mallin näyttäminen näkyivät lupausten tekemisenä ja niiden pitämisenä. Pitämällä lupauksensa opettaja osoitti oppilaille olevansa sanojensa arvoinen ja siten myös luotettava. Samalla hän näytti mallia siitä, mikä merkitys lupausten pitämisellä on toisten ihmisten kannalta. Hän tiedosti, ettei kaikkia lupauksia voi pitää, joten luultavasti hän ei uskaltanut luvata liikoja oppilailleen. Voisi olettaa, että oppilaat eivät pety opettajaansa kovin usein tästä syystä. Myös LO20 korosti luotettavuuden ja mallina olemisen merkitystä. Kyseisen opettajan vastauksessa korostui opettajan inhimillisyys, jonka mukaan hänkin tekee virheitä. Hänen mukaansa oli erittäin tärkeää myöntää ja näyttää se myös oppilaille. Samalla oppilaat oppivat, että jokainen tekee virheitä, myös opettaja, ja samalla he oppivat ymmärtämään toisen ihmisen ”epätäydellisyyttä”. Samainen opettaja myös pyrki viestimään oppilailleen, että oli asia tai syy mikä tahansa, hänelle voi aina tulla niistä kertomaan. Hän välittää oppilaistaan, eikä hylkää heitä epätoivon hetkellä. Myös Leskisen (2016) tutkimuksessa selvisi, että oppilaat kokivat opettajansa olevan heille enemmän kuin opettaja, joka edusti turvallista aikuista ja joka oli kiinnostunut heistä ja halusi heille kaikkea hyvää.

Jatkuva huoli lapsesta

Opettajan välittämiseen ja pedagogiseen rakkauteen liittyen suurimpana asiana heräsi jatkuva huoli lapsesta. Lähes jokainen opettaja, joka mainitsi välittämisen ilmenevän jatkuvana huolena oppilaistaan, koki sen negatiivisena muotona välittamisestä ja lisäksi todella kuormittavana pitkällä tähtäimellä. Esimerkiksi LO25 totesi seuraavasti: *”Välittäessä lapset tulevat läheiseksi, jolloin heidän asioita helposti tuo kotiin – kuormittaa ja vaikuttaa työssä jaksamiseen tai töistä palautumiseen.”* Äärelän (2014) sekä Äärelän, Määtän ja Uusiautin (2016) mukaan opettajan työ on yksi kuormittavimmista töistä sen emotionaalisen rasituksen takia, mikä on tulkittavissa myös seuraavien opettajien vastauksista.

”Ajoittain olen liiankin huolissani siitä, miten oppilaat pärjäävät/käyttäytyvät tietyissä tilanteissa, vaikka huolen pitäisi ennemminkin tulla oppilaiden vanhemmilta.” LO5

”Samalla liiallinen myötäeläminen saattaa väsyttää ja uuvuttaa opettajan. Lapsen huolet ja murheet tulevat "taakaksi" eikä opettaja saa niitä pois mielestään iltaisin eikä viikonloppuisin.” LO22

“Välittäminen on sitä, että opettaja ikään kuin kantaa oppilaitaan sisällään, ajattelee heitä, huolehtii heistä, pitää heidän murheitaan sisällään, yrittää ratkaista heidän ongelmiaan. Välittäminen on sitä, että opettaja näkee unta oppilaistaan tai alkaa pyöritellä heidän asioitaan päässään puolivalveilla keskellä yötä. Välittäminen voi polttaa opettajan loppuun.” LO43

Kuten edellä olevista sitaateista käy ilmi, opettajat kokivat välittämiseen liittyvän jatkuvan huolen uuvuttavaksi sekä kotiin ja vapaa-ajalle seuraavaksi. Jatkuva huoli tietyistä oppilaista ja heidän tilanteistaan saattoi aiheuttaa niin suurta huolta ja murhetta, joka ei hellittänyt otettaan. Voidaan siis olettaa, että oppilaista on tullut opettajille hyvin tärkeitä ja he kokevat aitoa velvollisuudentuntoa auttaa oppilaitaan selviytymään elämässään tai meneillään olevassa tilanteessaan. LO5 totesi, että oppilaista huolehtiminen ja välittäminen olisi pääosin vanhempien tehtävä, mutta siitä huolimatta hän koki suurta vastuuntuntoa oppilaistaan. Lisäksi LO43 totesi, että hän kokee omaksi tehtäväkseen keksiä ratkaisuja oppilaiden ongelmiin, vaikka todellisuudessa avuntarve saattaisi olla moniammatillinen. On hyvin todennäköistä, että koska opettaja ja oppilaat ovat yhdessä suuren osan päivästä, heistä tulee toisilleen erittäin tärkeitä ja läheisiä. Jos työasiat kuitenkin pyörivät opettajien mielessä jatkuvasti, liiallinen kuormittuminen ja uupuminen on todennäköistä, koska aivot ja mieli eivät saa lepoa ja ”nollausta”. Opettajan on kuitenkin muistettava myös huolehtia omasta jaksamisestaan siten, ettei kuormitu liikaa ja että opetustyön motivaatio ja aktiivisuus säilyvät (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 33). Äärelän (2012) nuoria vankeja koskevassa tutkimuksessa selvisi, että oppilaat arvostavat opettajaa enemmän, mikäli hän muistaa huolehtia myös itsestään. Pitkällä tähtäimellä opettajan kuormittuminen saattaa näkyä kouluarjessa ja heijastua myös oppilaisiin.

Kiinnostuneisuus oppilaiden hyvinvoinnista

Opettajien vastauksista ilmeni oppilaiden hyvinvoinnin ylläpitämisen ja edistämisen olevan erittäin tärkeää liittyen välittämiseen. He kokivat velvollisuutensa olevan tehdä parhaansa oppilaiden eteen, jotta heistä kasvaa ja kehittyy kunnon kansalaisia. Useilla oli nimenomaan aito halu vaikuttaa näiden asioiden kehittymiseen. Noddingsin (2005a, s. xvi) mukaan

oppilaat saattavat unohtaa, mikä on heille hyväksi, jolloin välittävät opettajat tekevät parhaansa heidän eteensä. Tämä tulee ilmi myös seuraavissa vastauksissa.

”Näissä tilanteissa välittäminen välillä herättää jo sellasen leijonaemo-asenteen, että tekee oikeasti kaikkensa sen oppilaan edun ja hyvinvoinnin varmistamiseksi.” LO3

”Haluan tehdä kaiken voitavani oppilaideni parhaaksi. – – koska haluan lasten voivan hyvin ja saavan vahvan itsetunnon.” LO6

”Teen kaikkeni, jotta oppilaat löytäisivät vahvuutensa ja saisivat potentiaaliaan hyödynnettyä.” ELO17

Edellisistä sitaateista ilmeni, kuinka motivoituneita ja halukkaita opettajat ovat vaikuttamaan oppilaidensa hyvinvointiin. Erityisesti LO3:n viittaus leijonaemoasenteeseen viittaa jopa äidilliseen haluun suojella ja edesauttaa oppilaidensa hyvinvointia. Myös LO6 ja ELO17 totesivat, että välittämällä oppilaiden hyvinvoinnista oppilaat saavat hyvän itsetunnon ja ymmärtävät oman potentiaalinsa merkityksen. Opettajien vastauksista ei kuitenkaan käynyt ilmi, tarkoittivatko he oppilaiden akateemisten taitojen kehittämistä oppimistehtävillä vai oppilaiden persoonallisten kykyjen kehittämistä muilla tavoin. Voisi kuitenkin olettaa, että he nimenomaan tarkoittivat oppilaiden persoonallisuuteen liittyvän hyvinvoinnin varmistamista. Määtän ja Uusiautin (2012, s. 23) mukaan hyvät opettajat ovat tietoisia siitä, miten oppilaiden emotionaalinen hyvinvointi on pitkällä tähtäimellä yhteydessä myös oppimistuloksiin ja akateemiseen menestykseen. Seuraavissa vastauksissa viedään oppilaiden hyvinvointitarkastelua yhteiskunnallisemmalle tasolle.

”Haluan, että voin auttaa heitä osaltani pärjäämään elämässä ja löytämään oman paikkansa osana yhteiskuntaa.” LO+AO12

”Opettajana oleminen ei ole vain opettamista, vaan se on lapsen kasvattamista hyväksi ihmiseksi, joka osaa erottaa oikean ja väärän, joka omaa hyvän ja ehjän itsetunnon, mutta samalla on niin vahva, että osaa pitää puolensa. Opettajan täytyy olla oman ammattinsa lisäksi mm. ”äiti tai isä”, poliisi, sairaanhoitaja, lääkäri, psykologi ja välillä myös pappi.” LO22

Opettajien mukaan oppilaan hyvinvoinnista välittäminen johtaa parhaillaan siihen, että oppilaista kasvaa ja kehittyy kunnon kansalaisia, jotka osaavat toimia yhteiskunnassa. Luultavasti tämän ajattelutavan mukaan oppilaiden tukemiseen ja kehittämiseen liittyvät niin akateemiset taidot kuin oppilaan persoonan vahvistaminen. Määtän ja Uusiautin (2012, s. 33) mukaan opettajien pedagoginen rakkaus korostuu tällaisissa tilanteissa siten, että opettajan tulee nähdä oppilas omasta maailmastaan käsin, kyvyssä tukea oppilasta ja ennakoida

mahdollisia kriittisiä solmukohtia sekä halussa ponnistella oppimistehtävien kanssa oppilaan parhaaksi. Erittäin mielenkiintoista oli LO22:n ilmaus siitä, että opettajalla on kouluarjessa monta erilaista roolia, kuten psykologi ja pappi, opettajan roolin lisäksi. Näitä kaikkia rooleja tunnuttiin tarvitsevan, jotta oppilaan hyvinvointi pysyy hyvänä ja jotta se kantaa pitkälle tulevaisuuteen asti.

Opettajuuden lähtökohta

Monet opettajat kokivat välittämisen olevan kaiken opettajana toimimisen lähtökohta ja usein myös syy siihen, miksi he itse toimivat opettajina. Näihin liittyen moni opettaja käytti vastauksissaan pedagogisen rakkauden käsitettä puhuessaan omasta opettajuudestaan. Lisäksi opettajat kokivat kehittävänsä omaa ammattitaitoaan välittämällä oppilaistaan. Pedagogisen rakkauden ja välittämisen merkitys opettajuuden kannalta näkyy seuraavissa vastauksissa.

”Tämän työni kaiken a ja o, en osaisi edes tehdä työtäni muulla tavoin.” LO15

”Se, että välitän lapsista, on kaiken työni lähtökohta. Kaikki rakentuu pedagogisen rakkauden päälle ja ympärille.” LO2

”Välittäminen on suurin yksittäinen tekijä omassa työssäni ja suuri syy siihen miksi ylipäättään toimin opettajana.” ELO21

Opettajien vastauksista ilmeni, kuinka välittäminen on sisäänrakennettuna heidän työhönsä ja kuinka se ohjaa heidän työtään opettajina. Noddings (2012, s. 776) toteaaakin, että välittäminen sisältää pätevyyttä. Opettajien asenne työhön ja oppilaisiin oli ennen kaikkea lämmin ja välittävä, mikä näkyi myös opettajan LO15 vastauksessa. Hän totesi, ettei edes kykene toimimaan välinpitämättömästi oppilaitaan kohtaan. ELO21:n vastauksesta heijastuu yhteiskunnallisesti merkityksellisessä ammatissa työskenteleminen, jossa voi omalla toiminnallaan vaikuttaa ihmisten elämään positiivisesti. Erityisesti LO2 totesi pedagogisen rakkauden olevan tekijä, joka on kaiken hänen työnsä perusta. Pedagoginen rakkaus onkin opettajuuden keskeinen käsite (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 23), joka selvästi koettiin olevan opettajuuden lähtökohdista kumpuava asia ja joka ohjailee opettajien toimintaa työssään ja edesauttaa oppilaiden oppimista. Välittämistä pohdittiin myös ammatissa kehittymisen näkökulmasta.

”Välittäminen on halua tehdä työnsä hyvin - erityisesti luokanopettajan tehtävissä on mahdollista tutustua oppilaisiinsa hyvin. Välittäminen on työssäni sitä, että panostan oppilaantuntemukseen ja

kehitän ammattitaitoani. – – Välittäminen merkitsee kaikkea ja oma toimintani opettajana perustuu sille, että oppilaani ovat minulle tärkeitä ja välitän heistä.” LO+AO12

”Tietenkin välittämistä on myös se, että opettaja panostaa tuntiensa suunnitteluun ja myös omaan kehittymiseen opettajana.” LO41

Sekä LO+AO12 että LO41 toivat esille sen, että välittäminen merkitsee myös oman ammattitaitonsa kehittämistä, mikä taas on eduksi oppilaiden oppimisen kannalta. Esimerkiksi heidän mukaansa opetuksen suunnittelu lähtee ajatuksesta, jonka mukaan opettajan toiminta perustuu oppilaita varten olemiseen oppilaiden tarpeet ja erilaisuudet huomioon ottaen. Samanlaisina toistuvat opetusmenetelmät kyllästyttävät oppilaita Äärelän (2012) tutkimuksen mukaan. Tästä syystä on erittäin tärkeää kouluttaa ja kehittää itseään, jotta vastaa senhetkisen koulutuksen ja opetussuunnitelman tarpeisiin. Opettajan toimintaan vaikuttavat siten hänen koulutuksensa, persoonansa, uravaiheensa, ammatillinen kehityksensä sekä tietysti myös oppimis- ja ihmiskäsityksensä (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 23).

Taulukko 6. Yhteenvedo yläluokan *Pedagoginen rakkaus* muodostumisesta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Halu osoittaa olevansa turvallinen ja tärkeä aikuinen Omista tunteista ja asioista kertominen Esimerkin ja mallin näyttäminen sekä hyvän kautta toimiminen Matala kynnyks kerton opettajalle asioista	Opettaja turvallinen malliaikuinen	Pedagoginen rakkaus
Oppilaan asioiden miettiminen vapaa-ajalla Liiallinen huolestuneisuus oppilaan selviytymisestä ja tilanteesta Oppilaan asiat mietittyvät jatkuvasti	Jatkuva huoli lapsesta	
Oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen Haluaa parasta oppilaalle Kaikkensa tekeminen oppilaan vahvuuden ja potentiaalisen kehittymiseksi	Kiinnostuneisuus oppilaiden hyvinvoinnista	
Syy opettajana toimimiseen Ammattitaidon kehittäminen Pedagoginen rakkaus	Opettajuuden lähtökohta	

4.1.3 Pedagoginen toiminta

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Osa opettajista ilmaisi kodin ja koulun välisen yhteistyön kertovan omassa toiminnassaan ilmenevästä välittämisestä. Tämä tuli ilmi myös Äärelän (2012) tutkimuksessa vankien kertomuksissa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö kuuluu luonnollisesti pakollisena osana opettajan työtä ja pedagogista toimintaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan yhteistyön lähtökohtana on luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus. Se lisää oppilaan, luokan ja parhaillaan koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta (POPS, 2014). Kodin ja koulun välinen yhteistyö korostui seuraavien opettajien vastauksissa.

”Välittäminen ja sen merkitys korostuu myös vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä.” LO+AO12

”Toimin kotien tukena oheiskasvattajana ja arvostan jokaisen kodin tapoja ja kulttuuria sekä puhun niin kodin aikuisista kuin lapsista aina arvostaen.” LO29

”Tiivis ja luonteva, avoin yhteistyö kodin kanssa. Ei pelkkiä wilma-merkintöjä.” LO34

Opettajan LO29 vastauksesta ilmeni hänen myönteinen suhtautumisensa oppilaiden lisäksi myös koteihin. Hän koki roolinsa tärkeäksi puhuessaan itsestään oheiskasvattajana kotien tukena. Tästä voi päätellä, että hän mieltää itsensä yhdeksi tärkeäksi henkilöksi, joka tukee ja auttaa lasta ja perhettä. Hän pyrkii hyväksymään ja kunnioittamaan koko perheen toimintakulttuuria, vaikka se jostakin syystä poikkeaisi hänen omista käsityksistään. Oppilaiden kasvuympäristön tunteminen, ymmärtäminen ja kunnioittaminen tuli ilmi myös vankien kertomuksissa Äärelän (2012) tutkimuksessa. Erilaisen kulttuurin ja taustojen arvostamisen voi ajatella olevan erityisen hyvä asia, sillä nykyään kouluissa on hyvin moninaisia ja monikulttuurisia perheitä. Voisi olettaa, että tällainen suhtautuminen myös vanhempiin kasvattaa luottamusta ja arvostusta puolin ja toisin. LO29:n vastauksesta voi myös päätellä, että samalla kun hän osoittaa arvostavansa oppilaita ja heidän kotejaan, hän näyttää mallia siitä, kuinka ihmisiä tulisi kohdella ja miten heidän hyvinvoinnistaan tulisi huolehtia.

Myös LO34:n vastauksessa ilmeni yhteistyön syvempi merkitys. Hänen mukaansa yhteistyön tulee olla luontevaa ja säännöllistä, mutta jonka ei tulisi kuitenkaan perustua pelkkiin Wilma-viesteihin. Mahdollisesti hänelle on erittäin tärkeää voida tavata vanhempia myös kasvokkain

säännöllisesti ja jakaa kokemuksia puolin ja toisin, jotta molemmat osapuolet pysyvät oppilaan tilanteesta ajan tasalla. Kun palautetta annetaan säännöllisesti, huoltajat voivat osaltaan tukea lapsensa oppimista ja koulunkäyntiä (POPS, 2014). Mitä aiemmin yhteistyö alkaa kodin ja koulun välillä, sitä kauemmin se myös kestää (Äärelä, Uusiautti & Määttä, 2016, s. 17). Tätä edesauttavat positiiviset ja vastavuoroiset suhteet kotiin (Äärelä, Määttä & Uusiautti, 2016, s. 17). Tästä syystä on erittäin tärkeää, että yhteistyö pysyy tiiviinä ja luontevana. Kyseinen opettaja tarkoitti avoimella yhteistyöllä nimenomaan sitä, että kaikkia osapuolia kannustetaan kertomaan ja esittämään kysymyksiä asioista, jotka huolettavat oppilaan tilanteen kannalta.

Kuri ja rajat

Kurin ja rajojen asettamisen merkitys korostui joidenkin opettajien vastauksissa. Suurin osa lapsista tarvitsee aikuisen, kuten opettajan turvallisia rajoja, sillä kaikilla vanhemmilla ei ole voimia tai rajojen asettamisen taitoja (Veivo-Lempinen, 2009, s. 200). Rajojen asettaminen rakkaudella kertoo kuitenkin tiukasta, mutta lempeästä välittämisestä eli lapsen hyvinvoinnin huolenpidosta (Veivo-Lempinen, 2009, s. 202). Muutamalla opettajalla oli hyvin vaativa asenne oppilaitaan kohtaan, mutta sen taustalla oli kuitenkin vain halu opettaa oppilaita käyttäytymään sovitulla tavalla tai oppimaan yhteisiä sääntöjä. Esimerkiksi LO2 totesi: *”Olen vaativa, sillä haluan että he pääsevät elämässä eteenpäin ja jopa ylittäisivät omat kykynsä.”* Luultavasti takana on ajatus siitä, että elämässä joutuu tekemään koviakin ponnisteluja, jotta voi saavuttaa haluamansa. Hän ei päästä oppilaitaan helpolla, koska haluaa heidän kehittävän kykyjään, jotta näitä tavoitteita voi saavuttaa. LO2 välitti siten oppilaidensa menestymisestä elämässään. Muutenkin opettajat vaativat myös oppilailta kunnioittavaa käyttäytymistä itseään kohtaan sekä yhteisten sopimusten ja sääntöjen noudattamista. Mitään tylyä käytöstä ei sallittu missään tapauksessa, mikä ilmenee seuraavissa vastauksissa.

”Koen, että säännöt ja käytöstavat ovat myös osa välittämistä ja vaadin lapsilta näiden muistamista.”

LO5

”Välittäminen työssäni on myös sitä, että asetan rajoja. En koskaan kuitenkaa huuda tai häpäise oppilasta. — Vaadin kunnioittavaa käytöstä oppilailta myös itseäni kohtaan.” ELO17

”Myös kuri ja rajat ovat välittämistä. Se ei olisi välittämistä, jos annettaisiin aina tehdä, mitä tykkää.”

LO41

ELO17 totesi välittämisen ilmenevän rajoja asettamalla, joiden taustalla on mahdollisesti ajatus siitä, ettei aina ole soveliaista toimia haluamallaan tavalla, kuten LO41 mainitsi. Molemmista vastauksista kävi ilmi, että oppilaiden tulisi oppia toimimaan yleisesti hyväksytyillä tavoilla. Luokissa laaditaan yleensä yhteiset säännöt, joita koko luokan tulee noudattaa. Yhteisten sääntöjen ja hyvien käytöstapojen noudattamisen merkitys korostui LO5:n vastauksessa. Todennäköisesti kuria ja rajoja asettamalla opettajat pyrkivät siihen, että luokassa säilyy järjestys ja työrauha. Parhaimmillaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja kehittämällä sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla luodaan edellytykset hyvän työrauhan rakentumiselle (POPS, 2014). Samalla oppilaat oppivat mahdollisesti toista kunnioittavaa käyttäytymistä ja yleisesti hyväksyttävää toimintaa, kun oppimisympäristössä sallitaan työrauha jokaiselle. ELO17 mainitsi vaativansa oppilailta myös kunnioittavaa käytöstä itseään kohtaan, mikä viittaa vahvasti toista kohtaan kunnioittavan käytöksen arvostamiseen. Hänen toiminnassaan ei koskaan ilmene oppilaita häpäisevää toimintaa, minkä voidaan katsoa liittyvän myös oppilaita kunnioittavaksi käyttäytymiseksi. Gholamin ja Tirrin (2012) tutkimuksen mukaan empaattinen ymmärrys opettajan ja oppilaan välillä on kuitenkin tärkeämpää kuin tiukat periaatteet. Voisi olettaa, että liian tiukka kuri vain pelottaa oppilaita, eivätkä he näin ollen uskaltaisi tuoda itsestään kaikkea potentiaaliaan esille.

Apu, tuki ja pedagogiset keinot

Välittäminen koskee myös opettamista ja jokaista oppilasta tulisi tukea myös yksilöllisesti (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 25; Äärelä, Määttä & Uusiautti, 2016, s. 10). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat jokaisen oppilaan ja opetusryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet. Opettajat kertoivat, että välittäminen ilmenee avun, tuen ja erilaisten pedagogisten keinojen kautta. Nämä ovat siten merkittävän asia välittämisen ilmenemisestä opettajien pedagogisessa toiminnassa. Erityisesti oppimiseen liittyvä tuki mainittiin useasti, kuten seuraavista käy ilmi.

”Itse välitän oppilaistani niin, että yritän auttaa heitä tunneilla mahdollisimman paljon, keksiä toisenlaisia tapoja oppia, annan tukiopetusta, – –.” LO20

”Mainittakoon vielä kaikki muukin oppilaiden hyväksi tehtävä ”vapaaehtoinen” työ, esimerkiksi se, että tarvittaessa pitää oppilaalle vapaaehtoisesti tukiopetusvälitunnin, vaikka ei tarvitsisi. Tai muu vapaaehtoinen toimiminen oppilaiden hyväksi, itse olen esimerkiksi tänä syksynä opettanut joinain välitunteina pianon alkeita kiinnostusta osoittaneille oppilaille, – –.” LO41

Välittäminen oppilaiden oppimisesta ja tuen antamisesta ilmenivät LO20:n ja LO41:n vastauksista. Kumpikaan opettajista ei tyytynyt siihen, että kaikki oppilaat tekisivät samanlaisia tehtäviä saman verran, vaan molemmat pyrkivät eriyttämään ja tarjoamaan lisää opetusta, mikäli tarvetta ilmeni. Noddingsin (2013, s. 66–67) mukaan välittävän opettajan tulee nähdä oppilaan tarpeet eriyttämisen ja tuen suhteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen on parhaillaan yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Tukiopetuksessa tulee käyttää monipuolisia menetelmiä ja materiaaleja, joiden avulla voidaan löytää uusia tapoja lähestyä opittavaa asiaa (POPS, 2014). LO20 pyrki keksimään oppilaillensa toisenlaisia tapoja oppia. Lisäksi LO41 opetti pianonsoittoa siitä kiinnostuneille oppilaille, vaikkei se suoranaisesti kuulunut pakollisen opetuksen sisältöön. Tällaiset tukiovetustuokiot, eriyttäminen ja vapaaehtoiset muut opetustuokiot kertovat siitä, että oppilaiden oppiminen on opettajille tärkeää ja he välittävät oppilaan kokonaisvaltaisesta kehittämisestä. Tärkeää on myös huolehtia oppilaiden saavan onnistumisen kokemuksia oppimisesta ja ryhmän jäsenenä toimimisesta sekä tukea oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstään (POPS, 2014). Tähän liittyen opettajien vastauksissa esiintyi myös hyvin paljon oppilaiden henkiseen hyvinvointiin liittyvää tuen tarvetta (esim. LO6) ja osin myös siihen liittyviä haasteita.

”Toisaalta välittäminen korostuu myös silloin, kun lapsella on paha olla tai hän tarvitsee tukea – –
tunne-elämän asioissa.” LO6

”Haasteena on joskus se, että erityistä huomiota tarvitsevat oppilaat/opiskelijat purkavat herkästi
sellaisia ongelmiaan, joita riviopena ei ole taitoa ratkaista. Tällöin opiskelija on ohjattava
asiantuntevan avun piiriin. Joskus tosin pelkkä asioiden ääneen sanominen näyttää helpottavan.”

AO35

”Välittämisen merkitys korostuu silloin, jos lapsella on murheita, esim. surua, häneen kohdistunutta
kiusaamista tai oppimisvaikeuksia. Jos meillä aikuisilla huoli herää, niin puuttumisen kynnyks on
matala, lapsesta välitetään ja hänen hyväkseen halutaan ryhtyä tekemään toimenpiteitä
mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja ripeästi. Tällöin moniammatillinen yhteistyö on tärkeässä
roolissa.” LO42

Opettajat pyrkivät olemaan oppilaitaan varten myös silloin, kun heillä ilmenee muihin kuin
oppimiseen liittyviä haasteita tai murheita. AO35:n mukaan opettajilla ei aina riitä resursseja
ja koulutusta oppilaiden kokonaisvaltaiseen auttamiseen. Samoin totesi myös AO33: *”Me
emme ole psykologeja tai terapeutteja, mutta meidän tehtävämme on viedä oppilaan huolta*

tarvittaessa eteenpäin.” Tällöin heidän tehtävänä on ohjata oppilas asiantuntevan avun piiriin, jonka merkitys korostui aineistossa muidenkin kuin AO33:n ja LO42:n vastauksissa. Varhainen puuttuminen ja huolen puheeksi ottaminen sisältyvät aidon kohtaamisen periaatteisiin (Veivo-Lempinen, 2009, s. 206). Samoin avun piiriin ohjaaminen kertoo opettajien välittävästä suhtautumisesta oppilaisiinsa. Oppilaiden murheisiin liittyen erilaisten kiusaamis- ja ristiriitatilanteiden selvittelyt oppilaiden välillä koettiin tavallisiksi ja tärkeiksi.

”Ensimmäisenä tulee mieleen ongelma/konfliktitilanteet. Oppilaat myös kertovat opettajalle kokemastaan kiusaamisesta ym. ongelmista kun luottamus on saavutettu ja he tietävät, että ope välittää ja selvittää asiaa.” LO+AO12

”Välittäminen on myös sitä, että lapsen kiusaamiseen puututaan. Ei riitä, että asia sivuutetaan muutamalla sanalla. – – Kiusaamiset pitäisi käsitellä niin, että asiat kirjattaisiin ja tilannetta seurattaisiin.” LO22

Oppilaista välittäminen ilmeni myös puuttumalla erilaisiin ristiriita- ja kiusaamistilanteisiin opettajien mukaan. Erityisesti LO22 oli sitä mieltä, että kiusaamistilanteiden ilmettyä jokainen tapaus tulisi käsitellä alusta loppuun asti siten, että tilanteen mahdollista jatkokehittymistä seurattaisiin. Usein kiusaaminen on jatkuvaa. LO+AO12:n mukaan osoittaessaan välittämistä ja ollessaan oppilaiden luottamuksen arvoisia, he tulevat helpommin kertomaan kiusaamisesta opettajalle. Monesti opettajat eivät välttämättä ole tietoisia kiusaamistilanteista, joten on erittäin tärkeää saada oppilaat uskomaan siihen, että opettaja on luottamuksen arvoinen ja toimii oppilaiden parhaaksi. Cooperin (2004) mukaan opettajien aikaa menee runsaasti ongelmalliseen käytökseen puuttumiseen ja tilanteiden selvittämiseen. Kiusaamistilanteet ovat hyvin yleisiä koulun arjessa. Äärelän (2012) tutkimuksessa monet nuoret vangit olivat kokeneet kiusaamista, jonka jälkeen heistä itsestään tuli kiusaajia, kun opettajat eivät olleet puuttuneet kiusaamiseen. Tästä syystä olisi erittäin tärkeää luoda luokkaan hyvä ilmapiiri ja luokkahenki, kuten LO13 totesikin: *”Hyvä ja tiivis luokkahenki on myös välittämistä ja oppilaiden kunnioittamista.”* Myös Janhusen (2013) yläkouluikäisiin nuoriin kohdistuvassa tutkimuksessa selvisi, että kannustava, turvallinen ja suvaitsevainen kouluilmapiiri vaikuttaa suuresti muun muassa koulunkäynnin mielekkyyteen, motivoitumiseen ja viihtymiseen. Määtän ja Uusiautin (2012) mukaan hyvä ilmapiiri syntyy ennen kaikkea opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Jos opettajan työssä ilmenee vahva pedagoginen rakkaus ja pedagoginen, asiantuntija-arvostukseen nojautuva auktoriteetti, oppimisilmapiiri on lämmin ja kannustava (Määttä & Uusiautti, 2012).

Taulukko 7. Yhteenvedo yläluokan *Pedagoginen toiminta* muodostumisesta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Yhteistyö kodin kanssa Molempipuolinen kunnioitus koteihin Soittaminen poissaolon takia Kodin tukena oheiskasvattajana Jokaisen kodin kulttuurin ja tapojen arvostaminen	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Pedagoginen toiminta
Sääntöjen ja käytöstopojen noudattamisen vaatiminen Yhteisten sopimusten luominen ja niiden noudattaminen Kunnioittavan käytöksen vaatiminen myös oppilailta Tiukat periaatteet	Kuri ja rajat	
Eriyttäminen ja tuen antaminen oppimisessa tai tunne-elämän asioissa Hyvän ilmapiirin ja ryhmähengen luominen Riitojen ja kiusaamistilanteiden selvittäminen ja niissä auttaminen Oppilaan oikeuksien ja tuen toteutumisesta taisteleminen ja puolustaminen Vapaaehtoinen toiminta oppilaiden hyväksi	Apu, tuki ja pedagogiset keinot	

4.2 Välittämisen merkitys opettaja–oppilassuhteessa

Tässä luvussa kuvataan välittämisen merkitystä opettaja–oppilassuhteen kannalta opettajien vastauksissa ilmenneiden asioiden pohjalta. Toisen pääluokan eli tutkimuskysymyksen rakentuminen ilmenee paremmin taulukosta 8, jossa kuvataan välittämisen merkitystä opettaja–oppilassuhteessa eri näkökulmista. Tulosten mukaan välittäminen opettaja–oppilassuhteessa tekee vuorovaikutussuhteesta toimivan ja sillä on myös merkittäviä vaikutuksia oppilaan kouluviihtyvyyteen ja opettajan työhyvinvointiin. Jokaisen käsittelyluvun loppuun on koottu taulukko (taulukot 9, 10 & 11) yhteenvedoksi, jossa näkyy tarkemmin luokkien sisällöt.

Taulukko 8. Pääluokan *Välittämisen merkitys opettaja–oppilassuhteessa* rakentuminen.

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Oma-aloitteinen asioista kertominen ja luottamus Läheinen suhde Parempi yhteistyö	Toimiva vuorovaikutussuhde	Välittämisen merkitys opettaja–oppilassuhteessa
Välittäminen kuormittaa opettajaa Välittämisen haasteet opettaja–oppilassuhteessa Oppilaat välittävät opettajasta Välittäminen edistää työn mielekkyyttä	Opettajan työhyvinvointi	
Sujuva oppiminen ja koulunkäynti Hyvä yhteishenki ja turvallinen ilmapiiri Oppilas kokee itsensä tärkeäksi Parempi käyttäytyminen ja sen oppiminen Opettajan turvallisuus ja tärkeys	Oppilaan kouluviihtyvyys	

4.2.1 Toimiva vuorovaikutussuhde

Oma-aloitteinen asioista kertominen ja luottamus

Lähes kaikki opettajat toivat esille asioita, joiden perusteella välittäminen edesauttaa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen toimivuutta. Kun toimiva vuorovaikutussuhde on syntynyt, oppilaiden on helpompaa tulla kertomaan asioistaan, esimerkiksi koulukiusaamisesta (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 23). Esimerkiksi kun opettajat olivat olleet reiluja oppilailleen, kohdanneet heidät kunnioittavasti ja vastanneet oppilaiden tarpeisiin, oppilaat olivat alkaneet luottaa opettajaansa ja kertoa oma-aloitteisesti asioistaan opettajalle. Luottamus ja oma-aloitteinen asioista kertominen olivat toimivan vuorovaikutuksen kannalta tärkeimmät osa-alueet tässä tutkimuksessa. Opettajat mainitsivat niistä usein rinnasteisesti samassa asiayhteydessä.

”Ja jos itse näyttää sitä välittämistä ja mielenkiintoa oppilasta kohtaan, niin yleensä oppilaskin alkaa sitten oma-aloitteisemmin ottamaan kontaktia ja kertomaan omista asioistaan.” LO3

”Tämä on helpottanut oppitunteja, sillä oppilaat uskaltavat kertoa minulle aitoja mielipiteitään ja olla toivottavasti omia itsejään. – – Olen törmännyt pariin ns. kylmään opettajaan, jolle oppilaat eivät uskalla kertoa asioistaan. Tällöin oppilaat kertovat niistä enemmän jollekin toiselle, helpommin lähestyttävälle, opettajalle.” EO1

”Tästä on konkreettista hyötyä, kun pystyn selvittämään sellaisia riitoja, joista en tiennyt ensin mitään, mutta oppilas itse tulee niistä minulle kertomaan.” LO20

Monen opettajan mukaan välittämisen ansiosta oppilaat uskaltavat paremmin tuoda esiin ilojaan ja surujaan oma-aloitteisesti ilman, että opettaja lähestyy heitä ensin, mikä ilmeni esimerkiksi LO3:n vastauksessa. Hänen vastauksestaan voi päätellä, että olemalla kiinnostunut oppilaasta ja osoittamalla sen hänelle, oppilas rentoutuu ja alkaa luottaa opettajaansa. Vastakohtaisia käyttäytymismalleja ilmeni EO1:n vastauksesta, jonka mukaan oppilaat eivät mielellään lähesty niin sanottua kylmää opettajaa. Oppilaat kertovat asioistaan mieluiten sellaiselle opettajalle, jota aidosti kiinnostaa heidän asiansa. Jos opettaja on kylmä, eikä osoita välittävänsä oppilaista, oppilaatkaan eivät osoita oma-aloitteisuutta sellaista opettajaa kohtaan. Tästä voi päätellä opettajien olevan esimerkkejä siitä, miten toimivassa vuorovaikutussuhteessa tulisi käyttäytyä molempien eduksi. Kranen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa todettiin, että sekä opettajalla että oppilailla on vastavuoroinen vastuu kyseisen suhteen positiivisesta vuorovaikutuksesta.

Opettajat LO20 ja EO1 mainitsivat myös muita etuja liittyen välittämisestä johtuvaan oma-aloitteiseen asioista kertomiseen. He kokivat sen helpottaneen erityisesti oppitunteja sekä riita- ja konfliktitilanteiden selvittämistä. Oppitunnit näyttivät helpottuneen siksi, että oppilaat uskalsivat rohkeasti kertoa ajatuksistaan tuntien aikana ja olla omia itsejään. Salovaara ja Honkonen (2011, s. 19) toteavat, että mitä hyväksytyimmäksi ja turvallisemmaksi oppilas kokee itsensä, sitä avoimempi hän voi olla. Luonnollisesti oppilaasta saa myös enemmän irti silloin, kun hän kokee itsensä turvalliseksi ja on halukas puhumaan. Näin oli luultavasti käynyt myös EO1:n oppitunneilla. Oppilaiden halukkuus kertoa itseensä liittyvistä asioista helpottaa myös kiusaamistilanteiden ratkaisemista, sillä on erittäin tärkeää selvittää kaikkien osapuolten roolit kiusaamistilanteissa. Ilman tarkkaa tietoa opettajien on hyvin hankalaa selvittää, mistä tilanteet alkoivat ja miten ne tulisi ratkaista.

Oma-aloitteinen asioista kertominen viestii myös luottamuksesta, joka ilmeni opettajan AO38 vastauksesta: *”Oppilaat tulevat puhumaan minulle helposti omista asioistaan. Luottamussuhde on muodostunut.”* Mitä avoimempi oppilas on, sitä enemmän hän altistuu toisen luottamuksen varaan, jolloin luottamus lisääntyy (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 19). Osa opettajista mainitsi luottamuksen lisääntyvän, kun opettaja osoittaa välittämistä ja kunnioittavaa suhtautumista oppilaisiinsa. Välittämisen merkitys luottamukseen ilmeni myös seuraavien opettajien vastauksista.

”Erittäin paljon merkitystä, kun oppilaat luottavat, asiat sujuvat paremmin. Välittäminen on suorassa suhteessa luottamuksen rakentamiseen.” LO8

”Luottamuksen saaminen vaatii työtä ja itsensä ”avaamista” työlleen, mutta tuon luottamuksen synnyttyä on äärimmäisen helppoa toimia hankalissakin konfliktitilanteissa.” LO15

”Lopuksi totean, että opettajan välittämällä on mielestäni ratkaiseva merkitys siinä, että opettaja-oppilas -suhde muodostuu avoimeksi ja luottamukselliseksi, ja että oppilas kokee, että kouluelämä on hyvää ja turvallista.” LO41

Kyseiset opettajat korostivat välittämisen tärkeää merkitystä luottamuksen kannalta, mutta myös luottamuksen merkitystä muiden kouluun liittyvien asioiden ja tilanteiden kannalta. LO8 totesi yleisesti, että luottamuksen ansiosta kaikki asiat sujuvat paremmin. Hän ei tarkemmin määritellyt mitkä asiat, mutta niiden voisi ajatella liittyvän oppimiseen ja mahdollisesti myös suhteeseen opettajan tai muiden vertaisten kanssa. Esimerkiksi Salovaara ja Honkonen (2011, s. 19) toteavat opettaja–oppilassuhteen avoimen ja luottavaisen ilmapiirin edistävän myös koko luokan ilmapiiriä, jolloin asiat sujuvat paremmin luokkatasolla. LO15 totesi, ettei luottamuksen saaminen oppilaaseen ole helppoa, sillä se vaatii paljon työtä ja itsensä avaamista työlleen. Tällä kyseinen opettaja tarkoitti mahdollisesti sitä, että myös opettajan tulee itsekin olla avoin ja avarakatseinen, jotta oppilaan luottamus saavutetaan. Parhaimmillaan hän koki kuitenkin luottamuksen auttavan konfliktitilanteissa, jolloin oppilaat luottivat opettajan tasavertaiseen kohteluun ja asioiden ratkaisemiseen. Tämä selvisi myös Kranen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa, jossa oppilaat mainitsivat helposti lähestyttävän opettajan kanssa käytyjen keskusteluiden helpottavan konfliktien ja vaikeiden tilanteiden ratkaisemista. LO41 vei luottamustarkastelun syvemmälle tasolle, sillä hän korosti välittävän opettaja–oppilassuhteen edistävän luottamuksen ja avoimuuden lisäksi kouluelämän turvallisuutta ja mielekkyyttä. Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 19) mukaan molemminpuolisen luottamuksen ansiosta turvallisuudentunne herää. Tämä mahdollisesti edesauttaa opettajan ja oppilaan välisen suhteen syvenemistä entisestään, jolloin asiat hoituvat paremmin, kuten LO8 totesi. Lisäksi oppilaiden koulutaival saattaa tuntua mieluisammalta. Kokemukset luottamuksesta ja hyväksytyksi tulemisesta rakentavat lasten ja nuorten perusluottamusta myös muihin ihmisiin (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 19). Harisen ja Halmeen (2012) tutkimuksen mukaan oppilaat voivat hyvin vain turvallisessa ympäristössä.

Läheinen suhde

Opettajien vastauksista ilmeni myös läheisyyden lisääntyminen opettaja–oppilassuhteessa välittämisen ansiosta. Tämä selittyy heidän mukaansa sillä, että välittämällä oppilaista tulee tutumpia ja tärkeämpiä, josta on hyötyä esimerkiksi ongelmia ratkottaessa. Lisäksi heidän

mukaansa läheinen suhde kannattaa oppilasta myös häntä kohtaavissa vaikeuksissa. Hosanin ja Hoglundin (2017) tutkimuksen mukaan lapsi muodostaa mielellään lämpimän ja läheisen suhteen aikuiseen, jonka hän kokee tärkeäksi itselleen. Läheisyys tuli esille seuraavien opettajien vastauksissa.

”Kyllähän se suhde muuttuu paljon läheisemmäksi, kun siinä välittämistä on mukana. – – Ja jos kauan ratkotaan jotakin haasteita oppilaan kanssa, niin suhde sitten muodostuu helposti tosi läheiseksi.” LO3

”Toisaalta lapsen kokema välittäminen luo hyvän ope-oppilassuhteen ja se taas voi kantaa oppilasta monin tavoin, vaikeuksissakin [vaikeuksissakin].” LO16

”Välittäminen lähentää oppilasta ja opettajaa ja poistaa turhan hierarkian. Inhoan kaikkea virallista (kuten teitittely ja miss/mrs englannin kielessä) ja uskon, että kunnioitus ansaitaan.” LO20

LO3 ja LO16 korostivat läheisen suhteen merkitystä erityisesti haastavissa tilanteissa. LO3 totesi suhteen muodostuvan läheiseksi silloin, kun oppilaan haasteita on ratkottu hyvin tiiviisti kauan aikaa. Kranen ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa selvisi oppilaiden olevan läheisempiä opettajaansa silloin, kun heillä on ollut vaikeaa. Tällöin he kokivat opettajan välittämisen erittäin korvaamattomaksi (Krane ym., 2017). Tällaisissa tilanteissa opettajat ehtivät tutustua oppilaisiinsa hyvin, jolloin opettajan ja oppilaan välille saattaa muodostua erityinen tunneside: molemmista tulee toisilleen tärkeitä. Tämän totesi myös LO37: *”Välittäminen syventää kiintymyssuhdetta opettajan ja oppilaan välillä.”* Tällöin vaikeuksia kohdatessa oppilas luottaa siihen, että opettaja on hänen tukenaan ja turvanaan, kuten LO16 antoi ymmärtää vastauksestaan. Harisen ja Halmeen (2012) tutkimuksen mukaan kouluissa tulisi panostaa nykyistä enemmän opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden muodostumiseen. Heidän mukaansa suomalaisessa kouluarjessa opettajien ja oppilaiden välillä vallitsee sukupolvivälimatka, joka eristää oppilaat tunnetasolla opettajista ja jättää heidät liiankin usein selvittelemään keskinäisiä jännitteitään ja omia pelkojaan ilman aikuisen turvallista läsnäoloa. Tästä syystä läheinen suhde ja luottamus opettajaan saattaa lohduttaa oppilaita ja luoda uskoa parempaan tulevaisuuteen.

LO20 oli opiskellut Iso-Britanniassa, jonne hän ei kuitenkaan halunnut jäädä töihin, koska hän halusi, *”että lapseni voivat olla rennosti seurassani eikä turhia titteleitä käytetä”*. Hänen mielestään Iso-Britanniassa vallitseva arvohierarkia haittaa lähentymistä oppilaisiin. Opettajan ja oppilaiden välinen suhde on usein epäsymmetrinen, sillä opettajalla on jotain, mitä oppilailla ei vielä ole (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 26). Opettajalla on enemmän valtaa asemansa vuoksi (Välijärvi, 2011, s. 214). LO20 totesi vastauksessaan, että välittämällä

muodostettu läheinen suhde poistaa turhan hierarkian opettajan ja oppilaan välillä, mistä voi päätellä opettajan pyrkimyksen olla vähemmän arvovaltaisemmassa asemassa oppilaisiinsa nähden. Opettajalla tulee tietysti olla auktoriteettiasema, muttei liialliseen valtaan nojaava. Määtä ja Uusiautia (2012, s. 26) mukaan opettajan ei tule olla täysin tasavertainen oppilaiden kanssa, mutta hänen tulee kuitenkin ajatella oppilaat potentiaalisesti tasavertaisiksi.

Parempi yhteistyö

Osa opettajista totesi välittämisen edesauttavan paremman yhteistyön onnistumisen sekä oppilaiden että huoltajien kanssa. Erityisen tärkeänä osana yhteistyö koettiin ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. ELO17 totesikin, että *”ilman välittämistä ei työ haastavassa elämäntilanteessa olevan yläkoululaisen kanssa onnistu.”* Kun opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on luottamusta ja turvallisuutta, halukkuus yhteistyöhön ja yhteisten päämäärien saavuttamiseen lisääntyvät (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 19). Yhteisellä oppimispolulla opettajan, oppilaan ja huoltajien merkitys korostuu. Jos lapsen elämään vaikuttavat aikuiset elävät jonkinlaisessa sopusoinnussa, hän voi kokea olevansa turvassa (Harinen & Halme, 2012, s. 63). Paremman yhteistyön merkitys näkyy seuraavissa vastauksissa.

”Teinien kanssa on mahdollista tulla toimeen mukavasti sen jälkeen kun he ovat todenneet, että opettaja välittää heistä oppijoina ja ennen kaikkea ainutlaatuisina yksilöinä. – – Oppilaiden vanhemmat ovat opettajan kanssa yhteistyössä myös hankalien tilanteiden yhteydessä kun tietävät, että opettaja välittää heidän lapsistaan ja tahtoo tämän parasta.” LO+AO12

”Etuna helppo yhteistyö kodin kanssa. – – Myös vaikeista asioista on helpompaa keskustella ja ottaa puheeksi, kun yhteistyö on muutoinkin avointa ja tiivistä. Moleminpuolinen [moleminpuolinen] arvostaminen näkyy yhteistyössä.” LO34

LO+AO12:n vastauksesta tuli ilmi sekä oppilaiden että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Hän totesi oppilaiden tekevän paremmin yhteistyötä opettajan kanssa, mikäli opettaja on osoittanut välittämistä heitä kohtaan ja kohtelevan heitä tasavertaisesti omanlaisina yksilöinä. Tästä voi päätellä, että oppilaat ovat hyväksyneet opettajan välittämisen yritykset ja luottavat häneen. Samoin myös oppilaiden vanhemmat toimivat opettajan kanssa yhteistyössä paremmin, kun heillä on tunne siitä, että opettaja välittää heidän lapsistaan. Monet vanhemmat arvostavat varmasti sitä, että opettajat kohtelevat heidän lapsiaan tasavertaisesti muihin nähden ja näin ollen tulevat toimeen opettajansa kanssa. Tämä saattaa

lisätä myös vanhempiin luottamusta tai ainakin tunnetta siitä, että opettaja on reilu. Hyvään yhteistyöhön vanhempien kanssa liittyy mahdollisesti se, että koska opettajat korostivat välittämisen ilmenevän hyvänä yhteistyönä (ks. luku 4.1.3 *Kodin ja koulun välinen yhteistyö*), he kokevat sen positiivisena seurauksena opettajan ja oppilaan välisen suhteen kannalta.

Myös LO34 totesi yhteistyön kodin kanssa olevan helppoa, mikäli se on avointa ja tiivistä. Parhaimmillaan molemminpuolinen arvostaminen näkyy kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Janhusen (2013) tutkimuksessa oppilaat kokivat kodin ja koulun välisen yhteistyön aikuisten yhteisenä ja merkittävänä toimintana lasten ja nuorten hyvän koulunkäynnin turvaajana. Mahdollisesti oppilaat kokevat, että lähipiirin aikuiset tekevät kaikkensa heidän hyvinvointinsa eteen. Tämä ajatus kiteytyy myös LO2:n vastauksessa: *”Oppimisen polulla ei olla silloin milloinkaan eri joukkueissa vaan molemmat työskentelee lapsen parhaaksi.”* Opetushallituksen opetusneuvos Anneli Rautiainen toteaa Yle.fin artikkelissa (2015), että lapset ja nuoret arvostavat koulupäivissä sosiaalisia suhteita, ja vuorovaikutuksella on siten hyvin suuri merkitys myös oppimistilanteissa, koska oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa. Oppilaat voivat siten oppia toisen ihmisen kohtelusta myös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, sillä aikuiset toimivat käyttäytymisen mallina lapsille.

Taulukko 9. Yhteenvedo yläluokan *Toimiva vuorovaikutussuhde* muodostumisesta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Oppilaat uskaltavat kertoa aitoja mielipiteitään Oppilaan oma-aloitteinen kontaktinotto ja asioista kertominen Kiusaamisesta ja mieltä painavista asioista helppo kertoa Luottamussuhde johtuen välittämisestä Helppoa toimia konfliktitilanteissa luotettavassa suhteessa	Oma-aloitteinen asioista kertominen ja luottamus	Toimiva vuorovaikutussuhde
Hyvä ja lämmin suhde oppilaaseen Oppilaat ovat läheisempiä Opettaja ei ole etäinen kiinnostuessaan oppilaista Suhde muuttuu läheiseksi ongelmia ratkoessa	Läheinen suhde	
Oppimispolulla molemmat tekevät yhteistyötä Asioiden selvittäminen helpompaa riitatilanteissa Ilman aitoa ihmissuhdetta löyhä yhteistyö Lapsen ja huoltajan helppous toimia yhteistyössä	Parempi yhteistyö	

4.2.2 Opettajan työhyvinvointi

Välittäminen kuormittaa opettajaa

Opettajien työhyvinvointia heikentävät erityisesti työn kuormittavuus, stressi ja oppilaiden epäasiallinen käytös (OAJ, 2020a). Koska hyvin monella opettajalla välittäminen ilmeni jatkuvana huolena oppilaan asioista (ks. luku 4.1.2 *Jatkuva huoli lapsesta*), suurin osa opettajista totesi sen aiheuttavan opettajan työhön kuormitusta ja tätä kautta haittaa myös opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle. Opettajan työssä koetaan enemmän kuormittumista kuin monessa muussa ammatissa (OAJ, 2020b). Monet opettajat mainitsivat olleensa väsyneitä, jolloin voimia ei riittänyt oppilaiden asioiden äärellä työskentelemiseen, koska heidän täytyi keskittyä omaan jaksamiseensa ja hyvinvointiinsa. Saman totesi myös LO39: ”Oma väsymys vaikuttaa heti välittämiseen. Silloin ei jaksu niin välittää toisesta, koska pitää välittää enemmän itsestä.” Tällöin luonnollisesti opettaja–oppilassuhde voi jäädä etäisemmäksi, koska huomio on omassa jaksamisessa. Työn kuormittavuus ja opettajien jaksaminen korostuvat seuraavissa vastauksissa.

”Välillä tuntuu olevan oppilaita, joiden huomion haluaminen ja tarvitseminen on kuin loputon kaivo.

Aika ei tunnu riittävän ja asioiden selvittäminen vie oppitunneiltakin paljon aikaa. Varsinkin oppilaiden välisien riitojen selvittelyt kuormittaa. Välillä oma jaksaminen on vähissä työn kuormittavuuden kanssa.” LO40

”Aikuisen kunnioittamisen puute ja uhmakas käytös rakentaa opettajallekin suojamuureja, jotta jaksaa työssään. Välittäminen vähenee työn kuormittuessa ja epäonnistumisien kasaantuessa. – –
Välittäminen saa opettajat yrittämään ja työskentelemään liukaa [liikaa] ja epäinhimillisissä tiöanteissa [tilanteissa]. Opettajat väsyvät ja palavat loppuun.” ELO18

Sekä LO40 että ELO18 totesivat oman jaksamisensa vähenevän muun muassa välittämisestä johtuvan työn kuormittavuuden takia. Heidän vastauksistaan ilmeni erityisesti riittämättömyyden tunne erilaisten oppilaiden tarpeiden täyttämisen takia. Noddingsin (2013, s. 38) mukaan välittämiseen liittyvä syyllisyydentunne on tavallista ja jopa uhka opettajille. LO40:n vastauksesta ilmeni ajanpuute oppilaiden välisten riitojen ja muiden asioiden selvittämisen takia, jotka parhaimmillaan veivät aikaa myös oppitunneilta. ELO18 taas totesi oppilaiden epäasiallisen käyttäytymisen rakentavan opettajallekin suojamuureja, joiden avulla hän jaksoi paremmin omassa työssään erityisluokanopettajana. Roffeyn (2012) mukaan jotkut kasvattajat saattavat ajatella, että heidän oma hyvinvointinsa on uhattuna, kun he työskentelevät haastavien oppilaiden parissa. Tästä syystä suojamuuria voi tulkita etäisyydeksi opettajan ja hankalan oppilaan välillä, mutta joka on pakko ottaa työssäjaksamisen takia. Tämän voi ajatella heikentävän myös opettaja–oppilassuhteen laatua johtuen etäisyydestä.

Joskus suojamuurit eivät kuitenkaan kestä määräänsä enempää, joten ELO18 totesi välittämisen vähenevän työn kuormittuessa. Lisäksi hän totesi välittämisestä johtuvan velvollisuudentunteen saavan opettajat työskentelemään liikaa ja jopa epäinhimillisissä oloissa, joiden takia he palavat loppuun. Molempien opettajien vastauksista voi kuitenkin päätellä, miten tunnollisesti ja koko sydämellään he yrittävät tehdä työtään pyrkiessään auttaa oppilaitaan oppimisen lisäksi myös erilaisissa haasteissa. Parhaimmillaan työ oppilaiden kanssa on erittäin palkitsevaa, mutta pahimmillaan se voi olla myös hyvin kuormittavaa (Työterveyslaitos & OAJ, 2007). Pitkään jatkuessaan kuormittuneisuus voi johtaa työuupumukseen, mikä taas vaikuttaa opettajan hyvinvointiin ja täten myös oppilaiden hyvinvointiin ja oppimistuloksiin (Työterveyslaitos & OAJ, 2007). Tämän ja opettajien vastausten perusteella voisi olettaa, ettei uupunut opettaja jaksa välttämättä panostaa myöskään opettaja–oppilassuhteisiinsa, mikä näkyy myös seuraavassa sitaatissa.

”Opettajat laitetaan niin ahtaalle ylemmiltä tahoilta. Pitää tehdä paljon ei työhön liittyviä asioita. Se vie opettajan voimia tärkeimmästä eli oppilaista.” AO38

Opettajan työnkuvaan kuuluu paljon muutakin kuin opettamista, mikä tuli ilmi myös AO38:n vastauksesta. Hänen mukaansa ylemmät tahot vaativat opettajilta näitä asioita, joita perustellaan oppilaan etuun vedoten. Työterveyslaitoksen ja OAJ:n (2007) teettämän tutkimuksen mukaan työntekijöihin kohdistuvat vaatimukset ja niiden mukanaan tuoma ponnistelun tarve ovat lisääntyneet. Kuten AO38 mainitsi, tämä tietenkin entisestään rajaa opettajien käytössä olevaa aikaa oppilaista, minkä voi päätellä heikentävän opettaja–oppilassuhteiden ylläpitämistä ja muodostamista. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat tunsivat usein riittämättömyyttä ja huonoa omaatuntoa siitä, ettei aikaa ole tarpeeksi oppilaiden asioiden äärellä työskentelemiseen. Lisäksi oppilaita on paljon ja jokaisen kohdalla tulee miettiä heidän tuen tarvettaan yksilöllisesti. OAJ:n (2020b) mukaan suuri vastuu oppilaista ja heidän yksilölliset vaatimuksensa ovat esimerkkejä opettajan työtä kuormittavista tekijöistä. Pahimmillaan haitallinen ylikuormitus vaikuttaa työkykyyn ja heikentää työn laatua, mutta tietysti myös oma elämäntilanne ja muut yksilölliset tekijät vaikuttavat kuormittumiseen (OAJ, 2020b).

Välittämisen haasteet opettaja–oppilassuhteessa

Opettajat toivat vastauksissaan esiin opettaja–oppilassuhteessa ilmenevien haasteiden merkityksen välittämiseen ja työhyvinvointiinsa liittyen. Moni totesi, että välittäminen on vaikeaa, mikäli oppilas eroaa opettajasta hyvin paljon esimerkiksi persoonan tai toimintatapojen suhteen. Tällöin opettaja ja oppilas eivät ole samalla aaltopituudella, eivätkä he kykene yhteistyöhön. Esimerkiksi oppilaiden huono käytös on yksi opettajan työhyvinvointia kuormittavista tekijöistä (OAJ, 2020b). Oppilas voi huonolla käytöksellä aiheuttaa opettajassa jopa ärsytyksen tunnetta, jolloin opettajan on hyvin hankalaa välittää oppilaastaan. Toisaalta oppilas ei välttämättä halua tai kykene ottamaan vastaan opettajan välittävää asennetta, mikä osaltaan hankaloittaa välittämistä ja sen merkitystä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Tämä näkyy myös seuraavassa sitaatissa.

”Välittämisen osoittaminen voi olla toisinaan haasteellista [haasteellista], jos oppilas ei osaa luottaa aikuisen. – – Välittämisen osoittaminen voi olla haasteellista, jos oppilas ei sisimmässään usko, että hän on välittämisen arvoinen. Toki oppilas - opettaja-asetelmakin asettaa haasteita, koska oppilas ei välttämättä uskalla kertoa opettajalle mieltään vaivaavista asioista.” AO35

AO35:n vastauksessa ilmeni oppilaan epäusko omaan arvokkuuteensa ja epäluottamus aikuisiin, mikä lisää välittämisen haasteita opettaja–oppilassuhteessa. Lisäksi AO35 mainitsi opettaja–oppilassuhdeasetelman aiheuttavan haasteita myös, mikäli oppilas ei uskalla kertoa

mieltään vaivaavista asioista. Tämän voi tulkita tarkoittavan sitä, ettei oppilas ainakaan täysin luota opettajaansa, kuten aiemmin tuli ilmi käsiteltäessä oma-aloitteista asioista kertomista ja luottamusta (ks. luku 4.2.1 *Oma-aloitteinen asioista kertominen ja luottamus*). Joskus oppilaat ovat epävarmoja, eivätkä koe olevansa välittämisen arvoisia. Luultavasti tällainen asenne saattaa johtua aikaisemmista kokemuksista aikuisten kanssa, joiden piti olla turvallisia ja oppilaan tarpeisiin vastaavia, mutta joista he ovat jääneet paitsi. Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 21) mukaan tällaiset lapset tarvitsevat nuorina erityishuomiota. Se, miten lapsi on kiintynyt ensisijaiseen hoitajaansa, määrittää kiintymystä ja suhtautumista myös muihin kodin ulkopuolisiin henkilöihin, sillä he ajattelevat sisäisten malliensa pohjalta, että muut suhtautuvat häneen samalla lailla kuin ensisijainen huoltaja (Rusanen, 2011, s. 202). Mahdollisesti AO35:n tapauksessa oppilaan epäluottamus ja epäusko eivät johdu opettajasta itsestään, vaan hänen varhaisista kokemuksistaan lähipiirin aikuisista. Seuraavissa sitaateissa opettajat pohtivat välittämisen haasteita eri näkökulmista.

“Joskus on erityisen tärkeää, että oppilas kokee opettajan välittävän. Näin voi olla, jos oppilaan kanssa on ongelmia koulussa. Opettaja joutuu tai ajautuu välillä kierteeseen, jossa oppilas saa usein negatiivista palautetta ja ajatutuu konflikteihin opettajan kanssa. Jos oppilaalla on kuitenkin kokemus, että opettaja välittää, on toivoa. – – Joskus välittäminen on vaikeaa. Joskus oppilas alkaa näyttäytyä pelkästään hankalana, ongelmana, joka pitäisi saada siirrettyä pois. Joskus on vain iloinen, kun oppilas on sairaana, pois hetken.” LO43

”Joskus pulmia voi tuottaa se, että oppilaan toimintatavat ja persoona eroaa niin kovin siitä, mikä on opettajalle luontainen, joten välittämissuhde on mahdollisesti haastavampaa muodostaa.” LO29

LO43 esitti vastauksessaan kaksi erilaista näkökulmaa opettaja–oppilassuhteessa esiintyvään välittämiseen haasteiden osalta. Toisaalta välittäminen on vaikeaa oppilaan hankaluuden vuoksi, mutta toisaalta hankalan oppilaan on voitava kokea opettajan välittävää suhtautumista. LO43 totesi, että joskus oppilas näyttäytyy pelkästään hankalana, jolloin hänen poissaolonsa koulusta tuntuu virkistävältä. Hän kuitenkin mainitsi toiseen näkökulmaansa liittyen, että jatkuvasti opettajan kanssa ristitulella oleva oppilas tarvitsee hyväksyntää kaikesta huolimatta. Määtän ja Uusiautinin (2012, s. 32) mukaan hyvän opettajan tulee olla kiinnostunut oppilaistaan sekä hänellä tulee olla halua ja rohkeutta asettua vuorovaikutussuhteeseen silloinkin, kun oppilaiden lähtötilanne on heikko. Voisi ajatella, että jatkuvasti negatiivisia kokemuksia koulusta ja opettajista saanut oppilas menettäisi lopulta kiinnostuksen koulunkäyntiä ja oman käytöksensä seurauksia kohtaan. Tämä taas mahdollisesti lisäisi kierroksia oravanpyörään pahentaen kokonaistilannetta. Kun lapsi kokee, että hänestä ollaan kiinnostuneita, hän mo-

tivoituu vähitellen opinnoista ja pitkällä tähtäimellä myös oman elämän suunnittelusta (Veivo-Lempinen, 2009, s. 207). Siksi opettajan välittävä ja hyväksyvä asenne on tärkeää kaikesta huolimatta.

Opettaja–oppilassuhteessa esiintyviä ongelmia voi selittää erilaiset persoonat ja toimintatavat, kuten LO29:n vastauksesta ilmeni. Luonnollista on, että ihmiset pitävät sellaisista henkilöistä, joiden kanssa heillä on paljon yhteistä ja joiden kanssa he tulevat hyvin toimeen. Tällaisten henkilöiden kanssa he yleensä muodostavat kestäviä ihmissuhteita. Opettaja ei voi kuitenkaan valita oppilaitaan, eikä oppilaat opettajiaan. Tästä syystä haastavia opettaja–oppilassuhteita on vain yritettävä sietää, vaikkei se luultavasti ole kummankaan eduksi. Määtän ja Uusiautinin (2012, s. 27) mukaan opettaja–oppilassuhteessa voi esiintyä jänniteitä, jotka ovat opettajan kannalta haaste siksi, että jokainen oppilas on yksilöllinen reagoiessaan oppimisympäristön vaatimuksiin omalla tavallaan. Noddingsin (2005a, s. 107) mukaan hyvät opettajat eivät kuitenkaan halua oppilaiden rajoittavan omia persoonallisia tarpeitaan.

Oppilaat välittävät opettajasta

Muutaman opettajan mielestä se, että myös oppilas välittää opettajastaan on välittämisen ansiosta ilmenevä asia. Kun opettaja on välittänyt oppilaistaan, myös oppilaat alkavat välittää opettajastaan. Esimerkiksi jos opettajalla on huono päivä, oppilaat huomaavat ja ymmärtävät tämän ja toimivat kunnioittavasti opettajaa kohtaan (EO1). Oppilaat ymmärtävät, että myös opettaja on ihminen, jolla on omat tunteensa, haasteensa ja onnistumisen kokemuksensa. Noddingsin (2005a; 2012; 2013) mukaan myös välittävä opettaja haluaa kokea olonsa ymmärretyksi, vastaanotetuksi ja hyväksytyksi. Opettajat totesivat, että oppilaiden välittävä asenne ja suhtautuminen opettajaa kohtaan on voimavara ja etu työssäjaksamisen kannalta, minkä voi ajatella olevan etu myös opettaja–oppilassuhteen kannalta. Tämä näkyy seuraavissa vastauksissa.

”Ja omassa työssä taas on iso voimavara se, että tiedän oppilaiden välittävän myös musta - ihanaa, että meidän luokassa positiivista palautetta annetaan ääneen puolin ja toisin. Tuskin tätä työtä jaksaisi kauaa tehdä, jos eivät oppilaat omaa välittämistään osoittaisi.” LO3

”Välittäminen näkyy myös oppilaan suhtautumisessa opettajaan. – – Palkintona saattaa olla juuri lukemaan ja kirjoittamaan oppineen oppilaan ”rakkauskirje” opettajalle: leikattu sydän, jonka sisällä lukee opettajan nimi. Piirustusten ja värityskuvien antaminen merkitsee lapselle todella paljon. – – Mielihyvää tuo opettajalle kuitenkin vuosien päästä kohdata aikuinen oma oppilas, joka on pärjännyt elämässään. Oppilas saattaa tulla kiittämään siitä, että hänen kiusaamisensa saatiin loppumaan,

opettaja huomioi kaikki oppilaat oppitunneilla ja oli tasapuolinen tai Opettaja lohdutti häntä, kun rakas kissa oli kuollut.” LO22

LO3 totesi vastauksessaan oppilaiden välittävän asenteen itseään kohtaan olevan iso voimavara työssäjaksamisen kannalta. Se näkyi esimerkiksi positiivisena palautteena molemmiin puolin. Mahdollisesti LO3 on omalla välittämislään osoittanut ja opettanut, mikä merkitys toista kehuvalta ja kunnioittavalta puheelta on. Välittäminen ei ole itsestäänselvyys, vaan opittu erityinen tapa käyttäytyä toista kohtaan (Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, s. 11). Cooperin (2004) tutkimuksen mukaan empaattiset opettajat saavat oppilaisiinsa emotionaalisen yhteyden ja saavat samanlaisia vastauksia takaisin. Oppilaiden positiivinen asenne opettajaa kohtaan voi kertoa siitä, että he kunnioittavat opettajaa ja arvostavat hänen työtään. Tämä näkyi myös LO22:n vastauksessa, jossa jo aikuinen oppilas tuli kiittämään kouluaikejen kiusaamisen loppumisesta ja tasapuolisesta kohtelusta. Äärelän, Uusiautin ja Määtän (2016, s. 17) mukaan välittävät opettajat edistävät oppilaiden hyvinvointia koulussa ja todellisuutta tasa-arvoisesta koulutuksesta. Kun LO22 oli välittänyt oppilaastaan koulussa, oli vanhan oppilaan aika kiittää opettajaa tekemästään tärkeästä työstä. Hänen mukaansa oppilaiden välittävä asenne opettajaa kohtaan näkyy esimerkiksi erilaisten piirustusten ja kirjeiden antamisena, jotka merkitsevät lapsille todella paljon. Välittäminen opettajasta ilmenee varmasti eri tavoin eri-ikäisten oppilaiden keskuudessa, sillä esimerkiksi LO22:n tapauksessa oli kyseessä alkuopetusikäiset oppilaat. Oppilaiden välittämisen osoittamista pohti myös LO43.

“Minkälaisista on se, kun oppilas välittää opettajastaan? Se on erilaista kuin toisin päin. Oppilaalla ei ole vastuuta välittää opettajastaan, vaikka usein oppilaat joillain tavalla toki välittävätkin. Tämä liittyy rooleihin. Ehkä joskus käy niin, että oppilas näkee ihmisen opettajan roolin takana ja ajattelee, mitä hänelle kuuluu.” LO43

LO43 pohti vastauksessaan sitä, miten opettajien ja oppilaiden välittäminen eroavat toisistaan. Hän perusteli eroja erilaisten roolien kautta, jossa opettaja on vastuussa oppilaistaan, kun taas oppilailla ei ole vastuuta opettajastaan. Kranen ja kollegoiden (2017) tutkimuksen mukaan myös oppilaiden tulee kuitenkin osoittaa olevansa saatavilla opettajaa varten. Tämä tutkimustulos ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilaiden tulee lohduttaa opettajaansa, vaan pikemminkin asennoitua vastaanottamaan opettajansa opetus. Oppilaiden tulee suhtautua myönteisesti oppimiseensa, joka voi myös olla opettajan pedagogisen rakkauden ansiota (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 31). Mahdollisesti jotkut oppilaat voivat kuitenkin olla hyvin empaattisia, jotka saattavat suoraan kysyä opettajan kuulumisia, kuten LO43 pohti.

Välittäminen edistää työn mielekkyyttä

Välittämisellä ja siitä johtuvilla positiivisilla eduilla oli merkitystä opettajien kokemaan työn mielekkyyteen. Lavyn ja Bockerin (2018) tutkimuksen mukaan työn kokeminen merkityksellisenä heijastuu opettaja–oppilassuhteisiin, mikä taas vaikuttaa opettajan työhyvinvointiin. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat totesivat, että koska oppilaat olivat tärkeitä opettajille, heidän kanssaan koetut ilon hetket toivat positiivista viirettä töihin ja koulun arkeen. Erityisesti onnistumisen hetket koettiin voimakkaampina yhdessä oppilaiden kanssa. Lisäksi välittäminen koettiin yhteisenä voimavarana koko kouluyhteisön jäsenille (LO42). Ilman näitä hetkiä opettajan työ ei olisi palkitsevaa, joka kumpusi onnistumisen kokemuksista esimerkiksi oppilaiden auttamisen takia. Hyvinvoiva opettaja on tyytyväinen työhönsä, jaksaa tehdä laadukasta työtä, mutta sietää myös epäonnistumisia ja kykenee ratkaisemaan erilaisia ristiriitoja (OAJ, 2020a). Työn mielekkyys korostui seuraavissa vastauksissa.

”Välittäminen on välttämätöntä. Välittäminen tekee opetustyöstä mielekäästä. Erityisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa välittäminen on avainasemassa.” ELO17

”Koen työni mielekkääksi, en ole vain tiedon jakaja tai kokemusten välittäjä.” LO26

”Välittämisen edut ovat kiistattomat. Ilman sitä en mielestäni voisi olla hyvä työssäni.” LO30

Opettajien vastauksissa ilmeni välittämisen merkitys koettuun työn mielekkyyteen, kuitenkin hieman eri näkökulmista. ELO17 korosti välittämisen välttämättömyyttä erityisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta. Tämä selittynee sillä, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskennellessä tarvitaan erityistä sensitiivistä kykyä huomata tuen tarpeet ja auttaa oppilaita niissä. Mahdollisesti erittäin tärkeää on myös korostaa tällaisten oppilaiden ainutkertaisuutta ja vahvistaa heidän itsetuntoaan, minkä voi ajatella olevan positiivista myös opettaja–oppilassuhteen kannalta. Tähän viittasi myös LO26, joka totesi, ettei hän ole pelkästään tiedon jakaja tai kokemusten välittäjä. Mahdollisesti hän tarkoitti vastauksellaan sitä, että hänen tehtävänä on olla oppilaita varten ja tukea myös oppilaiden persoonaa sekä muita elämässä tarvittavia taitoja erilaisin keinoin. Gholamin ja Tirrin (2012) yläkoulu- ja lukioikäisten opettajien tutkimuksessa selvisi, että erilaiset oppilaiden persoonaa kehittävät aktiviteetit edistävät esimerkiksi oppilaiden sosiaalisia ja moraalisia kykyjä tulla hyviksi kansalaisiksi.

LO30:n mukaan hän ei voisi olla hyvä työssään ilman välittämistä. Tästä sekä muiden opettajien vastauksista voi päätellä, että opettajien omalla positiivisella asenteella on merkitystä työn kokemiseen mielekkäänä, vaikka arki ei aina olisikaan miellyttävää ja helppoa. Samaan johtopäätökseen tulivat myös Lavy ja Bocker (2018) tutkimuksessaan, jossa selvisi opettajan positiivisilla tuntemuksilla työtään kohtaan olevan merkittäviä vaikutuksia motivaatioon ja kykyynsä luoda ja ylläpitää hyviä suhteita oppilaisiinsa. Työterveyslaitoksen ja OAJ:n (2007) tutkimuksen mukaan yksilölliset voimavarat tukevat opettajien työssäjaksamista, sillä opettajat ovat yleensä hyvin motivoituneita työhönsä ja kokevat hallitsevansa työnsä hyvin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat varsin tyytyväisiä nykyiseen työhönsä stressistä huolimatta (Työterveyslaitos & OAJ, 2007). Koska edellä mainitut opettajat totesivat välittämisen edistävän työn kokemista mielekkäänä, saattaa se mahdollisesti heijastua myös positiivisena suhtautumisena oppilaisiin ja opettaja–oppilassuhteisiin sekä kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin.

Taulukko 10. Yhteenveto yläluokan *Opettajan työhyvinvointi* muodostumisesta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
<p>Opettaja voi uupua haastavien lasten tarpeissa Liika myötäeläminen väsyttää ja uuvuttaa Vaikeus hyväksyä oma riittämättömyys Oma väsymys vaikuttaa Muut työt vievät voimia oppilaista</p>	<p>Välittäminen kuormittaa opettajaa</p>	Opettajan työhyvinvointi
<p>Haasteet ei-samalla aaltopituudella olevien oppilaiden kanssa Oppilas ei ota vastaan apua tai välittämistä Oppilaan toimintatavat ja persoona eroaa omasta Välittäminen vaikeaa joissakin suhteissa ärsytyksen takia</p>	Välittämisen haasteet opettaja–oppilassuhteessa	
<p>Aikuinen oppilas kiittää myöhemmin elämässä Välittäminen näkyy oppilaan suhtautumisessa opettajaan Oppilas näkee ihmisen opettajan roolin takana Oppilaiden pitäminen opettajasta voimavara</p>	Oppilaat välittävät opettajasta	
<p>Merkitys työn tekemiseen ja työssä viihtymiseen Välittäminen yhteinen voimavara kaikille Onnistumisen kokemukset voimakkaampia yhdessä oppilaan kanssa Oppilaat tärkeitä opettajalle Palkitseva tunne onnistumisista ja auttamisesta</p>	Välittäminen edistää työn mielekkyyttä	

4.2.3 Oppilaan kouluviihtyvyys

Sujuva oppiminen ja koulunkäynti

Opettajien vastauksista ilmeni, että opettaja–oppilassuhteessa ilmenevä välittäminen lisää oppilaiden kiinnostusta koulunkäyntiin ja oppimiseen. Tämä koettiin tärkeimpänä asiana liittyen kouluviihtyvyyteen. Haapasalon, Välimaan ja Kannaksen (2010) mukaan kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan sitä, millaiseksi lapsi kokee kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa koulun fyysisessä ja psyykkisessä tilassa. Esimerkiksi kouluviihtyvyydestä opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat olennainen asia (Harinen & Halme, 2012, s. 60). Kun suhde opettajaan on hyvä, oppilailla on enemmän motivaatiota työskennellä opittavien asioiden parissa (AO31). Tällöin oppilaat jaksavat myös paremmin keskittyä ja toimia haastavienkin tehtävien äärellä. Janhusen (2013) tutkimuksessa selvisi, että opettajan positiivisella ja kannustavalla suhtautumisella on suuri merkitys koulussa viihtymiseen ja koulunkäynnin motivaatioon oppilaiden mielestä. Välittämällä oppilaista ja oppimistulosten parannuttua lopputulos koetaan parhaimmaksi mahdolliseksi (LO32). Tämän myötä oppilaan koulupolku on paljon sujuvampi useamman opettajan mukaan, joka ilmenee seuraavista sitaateista.

”Kun lapsi tuntee, että opettaja tykkää hänestä ja hyväksyy hänet juuri sellaisena kuin hän on, myös lapsi tekee oman osuutensa. Koulunkäynti saa silloin positiivisen vireen.” LO2

”Oppiminen ja opettaminen helpottuu ja muuttuu kokonaisvaltaisemmaksi, kun oppilailla on sellainen tunne, että opettaja välittää. Ilman välittävää vuorovaikutussuhdetta opetus jää helposti irralliseksi ja merkityksettömäksi kokonaisuudeksi, pintapuoliseksi.” LO40

”Etuna välittämisessä on ennen kaikkea se, että kun lapsi kokee, että hänestä välitetään, hän rohkaistuu, saa varmuutta ja pystyy suoriutumaan haastaviltakin tuntuvista tehtävistä paremmin. – – ja silloin vapautuu ”paukkuja” oppimiseen, uusien asioiden omaksumiseen, osallistumiseen ja vaikkapa esiintymiseen!” LO42

LO2 totesi vastauksessaan, että koulunkäynnin positiivinen vire saa alkunsa opettajan lämpimästä ja hyväksyvistä asenteista eli välittävistä suhtautumisista oppilaan ainutkertaisuuteen. Hänen mukaansa lapsi tekee tällöin oman osuutensa oppimisensa eteen. Lavyn ja Beckerin (2018) tutkimuksen mukaan opettajan välittäminen ja tuki liittyvät oppilaiden motivaatioon ja ylipäättään sitoutumiseen koulussa. LO40:n vastaus täsmentää tätä ajatusta tarkemmin, sillä hän totesi oppimisen ja opettamisen tulevan kokonaisvaltaisemmaksi,

kun oppilas kokee olevansa välittämisen kohteena. Hän lisäsi myös, että ilman välittävää opettaja–oppilassuhdetta opetuksesta tulee merkityksetön ja hyvin pintapuolinen kokonaisuus. Mahdollisesti hän saattoi tällä tarkoittaa sitä, että oppilaat eivät välttämättä ymmärrä tai pidä tärkeänä oppimaansa, mikäli suhde opettajaan on huono. He saattavat arvostaa oppimaansa enemmän, mikäli he arvostavat omaa opettajaansa ja hänen opetustaitojaan. Tämä tuli ilmi myös Äärelän (2012) tutkimuksessa, jossa todettiin oppilaiden pitävän opettajasta, jonka aineenhallinta- ja opetustaidot ovat kunnossa ja joka nauttii työstään. Silloin yhdessä tekeminen ja toimiminen saattavat tuntua merkityksellisimmiltä, kun taidot ja suhde tärkeään ihmiseen ovat kunnossa.

LO42:n vastaus täsmensi vielä enemmän LO2:n ja LO40:n vastauksia. Hän nimittäin totesi, että välittämisen ansiosta oppilas rohkaistuu ja saa varmuutta, jolloin myös vapautuu paljon energiaa oppia uutta, osallistua erilaisiin aktiviteetteihin ja rohkeutta esiintymiseen. Lisäksi haastavilta tuntuviin tehtäviin riittää enemmän mielenkiintoa. Parhaimmillaan ”*hyvä oppilassuhde antaa myös hyviä tuloksia*”, kuten LO32 totesi. Lavyn ja Backerin (2018) tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde on kasvatuksellisen toiminnan ydin, jolla on merkittäviä vaikutuksia akateemiseen suoriutumiseen, sosiaaliseen kompetenssiin ja persoonalliseen hyvinvointiin. Heidän mukaansa suhde edesauttaa oppilaan uskoa itseensä, arvoonsa, asenteeseensa, motivaatioonsa sekä akateemiseen menestykseensä. Kun suhteessa ilmenee välittämistä, se on myös pohja moraaliselle kasvatukselle ja oppilaan kehitykselle (Lavy & Backer, 2018).

Hyvä yhteishenki ja turvallinen ilmapiiri

Välittäminen lisää hyvän yhteishengen muodostumista sekä opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä että koko luokan välisissä suhteissa. Tämä selvisi myös Janhusen (2013) tutkimuksessa, jossa opettajien oikeudenmukaisuus oppilaitaan kohtaan koettiin vaikuttavan olennaisesti siihen, millaiseksi kouluyhteisön ilmapiiri muodostuu. Oppilaiden näkökulmasta koulun ilmapiiri ja yhteishenki rakentuvat kaikkien kouluyhteisön jäsenten yhteisvaikutuksessa, mutta opettajalla on silti merkittävin rooli oman käyttäytymisensä ja asennoitumisensa kautta (Janhunen, 2013). Parhaimmillaan luokassa syntyy positiivisia kaverisuhteita (LO40), jolloin luokan tunnelma muuttuu luottavaiseksi, avoimeksi ja rauhalliseksi. Tällöin luokassa toimiminen on helpompaa (LO34), mikä edesauttaa myös oppimista. Opettajien mukaan välittäminen lisää oppilaiden kouluviihtyvyyden (LO36) ja turvallisuuden tunnetta (esim. ELO23) koulussa. Moni opettaja pyrki vaikuttamaan koko

luokan ilmapiiriin, kun he kertoivat, miten välittäminen ilmenee heidän toiminnassaan (ks. luku 4.1.3 *Apu, tuki ja pedagogiset keinot*). Hyvän ja turvallisen ilmapiirin merkitys korostui seuraavien opettajien vastauksissa.

”Hyvänä puolena koen, että hyvä ja lämmin suhde oppilaiden kanssa luo oppilaiden koulupäiviin turvallisuutta ja turvallisuudentunteen myötä opiskelukin on helpompaa.” LO5

”Olisi tärkeää, että opettaja on kiinnostunut oppilaistaan. Se vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen merkittävästi. Hyvä vuorovaikutus oppilaan kanssa vaikuttaa myös koko ryhmän ilmapiiriin.” AO33

LO5:n vastauksesta ilmeni, että välittämisestä johtuva lämmin suhde luo turvallisuudentunnetta koulupäiviin, minkä ansiosta myös opiskelu on helpompaa. Roffeyn (2012) artikkelin tutkimuksen mukaan positiivinen ja turvallinen ympäristö edesauttaa oppilaiden positiivista koulumenestystä, kuten edellisessä ”*Sujuva oppiminen ja koulunkäynti*” -osiossa tuli ilmi. Myös AO33 totesi välittämisen vaikuttavan opettaja–oppilassuhteen vuorovaikutukseen merkittävästi, mikä taas edelleen vaikuttaa koko ryhmän ilmapiiriin. Voisi olettaa, että hyväksyvällä, positiivisella ja välittävällä asenteella opettajat viestittävät oppilailleen, että he ovat tervetulleita kouluun tapahtui mitä tahansa. Myös Äärelän (2012) tutkimuksessa vangit olivat sitä mieltä, että välittävät opettajat toivottivat heidät aina tervetulleiksi kouluun, vaikka he saapuivat oppitunneille myöhässä. Tärkeintä oli kuitenkin oppilaiden tuleminen kouluun. Tällaisilla pienillä, tarkoituksenmukaisilla tavoilla pystyy ehkäisemään esimerkiksi koulusta putoamista (Äärelä, 2012). Tällöin virheistä ei rangaista, vaan oppilaat luottavat siihen, että heistä pidetään niistä huolimatta. Kokonaisvaltaisesti tutkimukseeni osallistuneiden opettajien mukaan oppilaiden keskinäiset suhteet olivat hyvät, mikä sai aikaan positiivisia kaverisuhteita. Tunnelma luokassa oli avoin, ja yleisesti ottaen koulu tuntui mukavalta ja turvalliselta paikalta.

Oppilas kokee itsensä tärkeäksi

Osa opettajista mainitsi oppilaiden kokevan itsensä tärkeäksi, kun he välittävät oppilaistaan. Oppilaalle täytyy tällöin tulla aito tunne siitä, että hän on opettajan mielestä tärkeä ja arvokas. Kun oppilas kokee itsensä tärkeäksi, hän uskaltaa opettajien mukaan olla oma itsensä ja rohkaistuu paremmin toimimaan koulun arjessa. Toisin sanoen hänen itseluottamuksensa ja itsearvostuksensa kehittyvät ja kasvavat. Eräs opettaja (LO36) kuitenkin totesi, ettei välittämisen osoittaminen ja oppilaan arvokkaaksi tuntemisen saaminen ole aina helppoa, sillä

hän ei missään nimessä halunnut suosia ketään. Janhusen (2013) tutkimuksessa selvisi, että hyvässä ilmapiirissä on mahdollista tuntea välittämistä ja arvostusta. Tutkimuksen mukaan oppilaat kaipasivat tunnetta siitä, että jokainen saisi arvostusta ja hyväksyntää sellaisena kuin on. Lisäksi jokaisen tulisi voida olla oma itsensä ja jokaisella tulisi olla mahdollisuus mielipiteidensä ilmaisemiseen (Janhunen, 2013). Tämä näkyy myös seuraavissa sitaateissa.

”Pyrin muodostamaan oppilaan kanssa vuorovaikutussuhteen, jossa oppilas kokee voivansa olla oma itsensä ja tuntee olevansa riittävän hyvä sellaisenaan kuin on. – – Olen saanut nähdä, kuinka oppilaan itsearvostus on noussut ja usko itseensä kasvanut sekä tunnetaidot ovat menneet eteenpäin.” LO40

”Väittäisin, että jo nämä pienet kohtaamiset saavat lapsen tuntemaan, että hänestä välitetään, hänet on huomioitu. – – Hän voi kokea olevansa tärkeä ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on – –.” LO42

”Usein vanhemmilla ei ole aikaa tai he eivät halua viettää lapsen kanssa aikaa, silloin opettaja saattaa olla ainut aikuinen, joka saa lapsen tuntemaan itsensä tärkeäksi ja tunteen, että hänestä välitetään.”

LO22

LO40 pyrki muodostamaan oppilaaseensa sellaisen suhteen, jossa hän voi kokea olevansa oma itsensä ja riittävän hyvä sellaisenaan. Hänen mukaansa tällaisen välittävän suhteen ansiosta oppilaan itsearvostus on noussut, usko itsen kasvanut ja tunnetaidot menneet eteenpäin. LO42 taas täsmensi, että jo pienillä kohtaamisilla voi saada lapsen kokemaan itsensä välitetyksi, huomioituksi ja arvokkaaksi omana itsenään. LO22:n vastauksessa ilmeni opettajan tärkeä merkitys välittämisen osoittamisessa, sillä hän saattoi olla ainoa aikuinen, joka saa lapsen tuntemaan itsensä tärkeäksi. Kokonaisuudessaan tutkimukseeni osallistuneiden opettajien vastauksissa ei sen tarkemmin noussut esille, millaisin eri tavoin oppilaat kokevat itsensä tärkeäksi. Moni vain totesi asian olevan näin. Tietenkin tässä yhteydessä asian paikkansapitävyydestä tietävät paremmin oppilaat itse. Välittämistä ei ole, mikäli oppilas kokee ja ilmaisee, ettei opettaja välitä hänestä (Kukkoaho, 2017, s. 83; Noddings, 2013, s. 71). Tästä syystä oppilaan kokemus opettajan välittämisestä voi joskus olla täysin erilainen kuin opettajien.

Parempi käyttäytyminen ja sen oppiminen

Opettajien mukaan vastaanottaessaan välittävää suhtautumista ja käytöstä opettajaltaan, myös oppilas oppii käyttäytymään kunnioittavasti opettajaa, luokkakavereita ja muita ihmisiä kohtaan. Oppilaissa lisääntyy positiivinen ja toista auttavainen asenne. Samalla toisista osataan pitää parempaa huolta ja huomioida heitä arjessa. Opettaja toimii aikuisen mallina

siitä, mikä on yleisesti hyväksyttävää käyttäytymistä. Jokainen opettaja on moraalinen kasvattaja ja jokaisessa luokassa tulisi keskustella sosiaalisista ja moraalisisista ongelmista, kun niitä ilmenee (Noddings, 2012, s. 777). Myös Janhusen (2013) tutkimuksessa selvisi, että oppilaat odottivat opettajiltaan vahvaa aikuisuutta ja esimerkkinä olemista. Lisäksi opettajat kokivat, että pitkällä tähtäimellä oppilaiden käyttäytymistulokset ovat parantuneet, jolloin luokassa häiriöitä ei juurikaan ole tai ne ovat vähentyneet huomattavasti. Tämä näkyy myös seuraavissa opettajien vastauksissa.

”Koen sen hyvin merkitykselliseksi, koska opettajina olemme esimerkkinä aikuisesta. Lapsi saa monenlaisia aikuisen malleja ja oppii niistä paljon. Toivon myös, että välittäminen tarttuu ja lapset oppivat, että toisten positiivinen asenne, auttaminen ja huomioiminen tuo hyvää mieltä myös itselle.”

LO5

”Välittämisellä on suora vaikutus siihen, miten oppilaat käyttäytyvät ko. opettajan tunnilla. Jos opettaja välittää aidosti oppilaistaan, tunnelma luokassa on luottavainen, avoin ja oppilaat ovat rauhallisia oppitunneilla.” LO22

LO5:n mukaan opettajat toimivat esimerkkeinä aikuisista eli opettaja toimii ikään kuin mallina, jonka ansiosta oppilaat oppivat käyttäytymään toista huomioivasti. Tämä selvisi myös Roffeyn (2012) artikkelissa esittämässä tutkimuksessa, jossa erään haastatellun opettajan mukaan oppilaat oppivat aikuisten kohteliaasta käyttäytymisestä kohtelevaan myös muita samoin. LO5 toivoi, että opettajan välittäminen tarttuisi ja oppilaat oppisivat toisten positiivisesta asenteesta, auttamisesta ja huomioimisesta. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat totesivat, että oppilaiden hyvä käytös on tietenkin suoraan yhteydessä parempiin käytöstuloksiin koulussa, jolloin he osaavat käyttäytyä hyvin oppitunneilla ja samalla kunnioittavat myös opettajan huonoja päiviä. Tällöin esiintyy luonnollisesti vähemmän häiriöitä. LO22:n mukaan oppilaat käyttäytyvät hyvin sellaisen opettajan oppitunneilla, joka välittää aidosti oppilaistaan. Tämän perusteella voisi olettaa, että jos jostakin syystä opettaja ei osoittaisi välittämistä oppilailleen ja toimisi oppilaitaan kohtaan epäkunnioittavasti, oppilaat omaksuisivat tällaisen käytöksen ja näin ollen he myös itse toimisivat erittäin huonosti sekä opettajaa että muita oppilaita kohtaan. Tietenkin tähän saattaa vaikuttaa myös oppilaiden opitut käyttäytymisen mallit muilta aikuisilta, esimerkiksi kotoa. Koska opettaja on läsnä lähes päivittäin, on opettajallakin suuri merkitys oppilaisiin ja heidän käytökseensä. Janhusen (2013) tutkimuksen mukaan oppilaiden mielestä opettajien tulisi olla sellaisia aikuisia, jotka näyttävät mallia ja opastavat esimerkillään lapsia ja nuoria elämässään eteenpäin.

Opettajan turvallisuus ja tärkeys

Välittäminen lisää oppilaiden tunnetta opettajan turvallisuudesta ja tärkeydestä opettajien mukaan. Opettaja saattaa olla ainoa tai yksi ainoista aikuisista, johon lapsi turvautuu ja josta tulee lapselle erittäin tärkeä. Turvallisuudentunteen kokemus lähtee pienistä ja arkisista asioista, kuten tervehdyksistä ja hymyistä, joilla on kuitenkin hyvin suuri merkitys (Salovaara & Honkanen, 2011, s. 22). Erityisesti niille lapsille, joilla on asiat huonosti kotona, opettajan merkitys on todella tärkeä. Opettajan lämmintä ja hyväksyvää asennetta tarvitaan erityisesti hädän ja epäonnistumisten hetkellä, jolloin lapsella saattaa olla turvaton olo. Tämä pätee erityisesti pienten oppilaiden kohdalla (esim. LO+AO12, LO30). Toisaalta myös opettajan välittävä asenne saattaa olla erittäin tärkeä myös nuorille yläkoulu- ja lukioikäisille oppilaille ja opiskelijoille (AO35). Välittävä opettaja koetaan paljon mieluisammaksi kuin opettaja, joka ei välitä oppilaistaan tai joka suhtautuu heihin negatiivisesti (LO3). Tällainen opettaja mielletään huonoksi (LO43). Välittävän opettajan turvallisuudesta ja tärkeydestä kertoivat myös seuraavat opettajat.

”Välillä oppilaat tarvitsevat jonkun pitämään puoliaan ja siinä auttaa, jos omalla opettajalla on luottamussuhde oppilaaseen. Esimerkiksi adhd tai vanhempien ero tai riita kaverin kanssa voi toiselle opettajalle näyttäytyä tunnilla häiriköimisenä, mutta lapsi on saattanut minulle kertoa asiasta vähän enemmän. Oma opettaja saa kokonaiskuvan oppilaansa käytöksestä, ja näkee useita puolia hänestä.

Eräs kollegani väitti yhtä oppilastani narsistiksi, mikä on mielestäni aika rajua ja leimaavaa kun kyseessä on 11-vuotias lapsi. Itse olen nähnyt kyseisestä oppilaasta myös toisenlaisen puolen ja yritän ohjata häntä oikeaan suuntaan kannustamalla, kehumalla aina kun jokin onnistuu, ja olemalla rehellinen, turvallinen aikuinen - välitän hänestä.” LO20

”Erityisen tärkeää se on lapsille, joilla asiat ei ole kotona yhtä hyvin kuin muilla. Jos kotona ei tuoda rakastamista esille kosketuksin, sanoin ja teoin, niin silloin on elintärkeää saada sitä opettajalta.” LO2

Opettajan turvallisuus ja tärkeys oli useimmin mainittu alaluokka oppilaiden kouluviihtyvyyteen liittyen. LO20:n vastauksessa kiteytyi ydinajatus opettajan tärkeyden merkityksestä erityisesti silloin, kun muut opettajat kokivat tietyn oppilaan hankalaksi. Hänen mukaansa oppilaan puolustaminen on tärkeää erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa joku opettaja leimaa oppilaan pelkästään näkemänsä perusteella tietämättä tarkemmin tämän taustoista. Äärelän (2012) tutkimuksessa nuoret vangit leimattiin yleisesti ottaen hankaliksi, jolloin heidän taustojaan ei ymmärretty ja otettu huomioon koulun arjessa, vaikka he olisivat halunneet niin tapahtuvan. Vankeja vain rangaistiin huonosta käytöksestä välittävän

ymmärtämisen sijaan (Äärelä, 2012). LO20:n mukaan oppilaan oma opettaja tietää ja tuntee oppilaansa aina paremmin, jolloin hän pyrkii ohjaamaan oppilasta oikeaan suuntaan kannustamalla ja kehumalla. Hänen tavoitteenaan on olla turvallinen ja välittävä aikuinen. Lapsi ja nuori tarvitsee aikuisen rinnalleen tukemaan ja kannustamaan koulunkäynnissä ja aikuiseksi kasvamisessa (Salovaara & Honkanen, 2011, s. 21). Tämän voisi ajatella olevan erityisen tärkeää silloin, kun lapsen elämän turvalliset aikuiset ovat vähissä. Esimerkiksi LO2 mainitsi vastauksessaan, että sellaisten lasten on elintärkeää saada rakkautta opettajaltaan, joilla asiat eivät ole kotona yhtä hyvin kuin muilla. Esimerkiksi vankien olisi tullut saada enemmän hyväksyntää, jotta he olisivat kokeneet itsensä merkityksellisiksi koulussa (Äärelä, 2012). Veivo-Lempisen (2009, s. 204–205) mukaan opettajan tulee olla turvallinen aikuinen, johon omia mielipiteitään voi testata.

Taulukko 11. Yhteenvedo yläluokan *Oppilaan kouluviihtyvyys* muodostumisesta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Oppiminen ja opettaminen helpottuvat ja muuttuvat kokonaisvaltaisemmaksi Edesauttaa oppilaan edistymistä koulussa Koulu tuntuu merkityksellisemmältä Pystyy suoriutumaan hankalustakin tehtävistä	Sujuva oppiminen ja koulunkäynti	Oppilaan kouluviihtyvyys
Hyvä vuorovaikutus vaikuttaa myös koko ryhmän ilmapiiriin Koulu tuntuu mukavalta ja turvalliselta paikalta Luo turvallisemman ilmapiirin oppimiselle haastavissakin tilanteissa Luottavainen, avoin ja rauhallinen tunnelma luokassa	Hyvä yhteishenki ja turvallinen ilmapiiri	
Oppilaat uskaltavat olla omia itsejään Oppilaat kokevat itsensä arvostetuksi Opettaja saa tuntemaan lapsen tärkeäksi ja välitetyksi Oppilas kokee olevansa riittävän hyvä omana itsenään	Oppilas kokee itsensä tärkeäksi	
Oppilaat käyttäytyvät paremmin tunnilla Ei häiriköitä luokassa Ei valehtelua kiistatilanteissa Monenlaiset mallit aikuisista ja niistä oppiminen Toisten huomiointi ja huolenpito arjessa Oppilas oppii kohtelevaan ja huomioimaan muita oikein	Parempi käyttäytyminen ja sen oppiminen	
Elintärkeää saada rakkautta opettajalta Välittävä ja rakastava opettaja mieluisampi Opettaja ainoa turvallinen aikuinen oppilaan elämässä Tunne opettajasta tukena ja turvana Opettaja pitää oppilaan puolia	Opettajan turvallisuus ja tärkeys	

5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Seuraavaksi tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tieteellisen työn luotettavuutta tarkastellaan luotettavuuskäsitteiden eli validiteetin ja reliabiliteetin avulla (Kananen, 2017, s. 175). Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten toistettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 231; Vehkalahti, 2014, s. 40) tai pysyvyyttä eli jos tutkimus uusitaan ja saadaan samat tutkimustulokset, uusintamittaus vahvistaa tällöin aiemmat tulokset (Kananen, 2017, s. 175). Se siis kertoo, miten tarkasti tiettyä asiaa mitataan (Vehkalahti, 2014, s. 41). Reliabiliteetti liittyy käytettyihin tutkimusmenetelmiin, aineistoon ja tuloksiin eli tutkimuksen toteutukseen (Kananen, 2017, s. 175) ja sitä kautta aineiston analyysin uskottavuuteen ja arvioitavuuteen (Pyörälä, 1995, s. 13). Aineiston analyysin ja käsittelyn luotettavuutta voi testata esimerkiksi rinnakkaiskoodaamalla tai puolittamalla aineisto, jolloin apuna käytetään toista tutkijaa (Pyörälä, 1995, s. 15). Koska tein tutkimukseni yksin, minun ei ollut mahdollista käyttää toista tutkijaa apuna. Täten kaikki tulokset ovat yhden tutkijan eli minun varassani, jolloin sekä minun että lukijan on luotettava analyysistä saatuihin tuloksiin.

Validiteetilla tarkoitetaan pätevyyttä (Vehkalahti, 2014, s. 40) tai oikeiden asioiden tutkimista, jotka liittyvät lähinnä tutkimuksen suunnitteluun eli tutkimusasetelmaan ja siihen, että analyysi tehdään oikein (Kananen, 2017, s. 175, 176). Se kertoo, mitataanko sitä, mitä pitikin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 230, 231; Pyörälä, 1995, s. 15; Vehkalahti, 2014, s. 41). Tällöin validiteetti liittyy tutkimuksen kohteeseen ja tutkimusmenetelmiin (Kananen, 2017, s. 176). Koen valinneeni juuri oikean tavan analysoida aineistoa, sillä sen avulla aineistosta nousi tutkimuskysymysten kannalta relevanttia tietoa. Validius merkitsee myös kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta eli sopiiko selitys kuvaukseen eli onko se luotettava (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 232). Se perustuu aineiston kykyyn tulkita sitä, mitä halutaan tutkia (Pyörälä, 1995, s. 13). Koen, että saamani aineisto kertoi juuri siitä mistä pitikin ja se antoi yhteneväisiä kuvauksia aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

Edellä mainittuja käsitteitä käytetään pääasiassa kvantitatiivisessa eli määrällisessä tutkimuksessa, mutta jokaisessa tutkimuksessa tulee kuitenkin arvioida luotettavuutta ja pätevyyttä, vaikkei kyseisiä termejä käytettäisi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 232). Kuitenkin tutkimusasetelman pitää olla kunnossa, ongelma määritelty oikein, tutkimusmenetelmät valittu oikein ja tutkimusprosessi pitää toteuttaa tieteen ja sääntöjen

mukaan (Kananen, 2017, s. 176). Tällöin lukija arvioi tutkimuksen luotettavuutta tutkijan tekemän dokumentaation pohjalta, joka on edellytys luotettavuustarkastelulle ja jonka pohjalta tehdyt valinnat ja ratkaisut näkyvät (Kananen, 2017, s. 176). Mielestäni tässä tutkimuksessa valitut ratkaisut olivat onnistuneita tutkimuksen onnistumisen kannalta, sillä en kohdannut mitään suurempia ongelmia niiden ansiosta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa esimerkiksi tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta, joka koskee kaikkia tutkimuksen vaiheita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 232; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 170; Kananen, 2017, s. 178). Olen pyrkinyt tuomaan hyvin tarkasti esille sen, mitä olen tehnyt missäkin vaiheessa ja miksi olen valinnut kyseisen tavan toimia. Prosessin esiintuominen ei ole mikään tyylikeino, vaan tutkimuksen uskottavuuden kannalta keskeinen valinta (Kiviniemi, 2018, s. 85). Esimerkiksi olen selostanut hyvin tarkkaan valitun aineistonkeruutavan sekä analyysimenetelmän, sillä käytetyt menetelmät on selostettava huolellisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 26). Koen lukijan ymmärtävän varmasti, mitä olen tehnyt tässä tutkimuksessa ja miksi, vaikkei hänellä olisi mitään käsitystä tutkimuksen teosta ja siihen liittyvistä tekniikoista. Ahosen (1994, s. 131) mukaan luotettavuus lukijaa varten näyttäytyy seuraavien kriteerien kautta: teoreettisten lähtökohtien liittymisestä tutkimusongelmaan, tutkimushenkilöihin ja -tilanteisiin, aineiston keruuseen sekä tulkintaprosessin periaatteisiin ja kulkuun.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 26) mukaan aineiston keräämis- ja analyysimetodien kuvailu antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusta, joten se on siten myös oleellinen osa tulosten uskottavuutta. Keskeinen uskottavuuskysymys teoreettisessa tutkimuksessa liittyy siihen, miten esimerkiksi argumentointi suoritetaan eli kuinka uskottavasti lähdeaineistoa käytetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 27). Esimerkiksi aineiston analyysissä olen pyrkinyt perustelemaan valintani käyttämällä suoria lainauksia aineistosta sekä avaamaan lainauksia tarkemmin. Tutkijan on saatava lukija luottamaan siihen, että hänen tutkimuksensa on luotettava (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 113–114). Uskottavuus perustuu siihen, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150). Lisäksi koen aineistoa kertyneen riittävästi, vaikka aluksi luulin sitä olevan liikaa. Aineisto saattaa alkaa toistaa itseään, jos osallistujia on yli viisitoista (Kananen, 2017, s. 129). Näin kävi myös oman aineistoni kohdalla. Tällaista tilannetta kutsutaan saturaatioksi eli kylläntymiseksi, jolloin samat asiat toistuvat aineistossa ja jolloin aineistoa on kertynyt riittävästi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 182; Kananen, 2017, s. 179; Pyörälä, 1995, s. 20; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Kuitenkaan jonkin tietyn asian kertaalleen esiintyminen ei vielä kerro

kyllääntymisestä, vaan saman asian täytyy toistua vähintään kahdesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 101). Tietyt asiat toistuivat useammin kuin kahdesti omassa aineistossani. Tällöin olisi syytä lopettaa aineiston kerääminen (Kananen, 2017, s. 179; Pyörälä, 1995, s. 20). Otin kuitenkin vastaan ja hyödynsin kaiken, minkä sain.

Tutkimusmenetelmät vaikuttavat saatuihin tuloksiin (Kananen, 2017, s. 36). Jos tekisin tutkimukseni toisin, luultavasti toteuttaisin aineistonkeruun joko haastattelemalla muutamaa opettajaa tai panostamalla edelleen verkkokyselyn kysymyksiin. Tutkijan pitää ratkaista, millä tavoin esittää kysymyksiä tutkimukseen osallistuneilta, jotta saa heidät kertomaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman hyvin (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, s. 18). Koen saaneeni ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kattavia ja monipuolisia vastauksia, mutta toiseen tutkimuskysymykseen en välttämättä saanut niin monipuolisia kuin olisin tarvinnut ja halunnut. Luultavasti tämä johtuu siitä, että koska verkkokyselyssäni oli neljä kysymystä, opettajien kiinnostus tai jaksaminen lopahti loppua kohden. Kyselyn loppupään kysymykset olivat nimittäin niitä, joiden avulla sain vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni. Ensimmäisiin kysymyksiin opettajat olivat käyttäneet hyvin paljon aikaa ja vaivaa, sillä vastaukset olivat hyvin pitkiä ja monipuolisia. Toisaalta omaa välittämistä on ehkä helpompi reflektoida kuin sitä, mitä merkitystä välittämisellä on opettaja–oppilassuhteen kannalta, sillä siihen vaikuttaa myös suhteen toinen osapuoli eli oppilas. Todennäköisesti puolittaisin kysymysten määrän ja muotoilisin ne niin, että niihin voi vastata kattavasti esimerkkeineen, joiden merkitystä myös korostaisin. Toisaalta haastattelemalla olisi myös mahdollista täsmentää opettajien vastauksia kysymällä jotakin lisää.

Kysymyksistä ja saaduista vastauksista muodostuu analyysin kautta tulkinta (Kananen, 2017, s. 100). Verkkokyselyn käyttö oli mukava tapa toteuttaa tämä tutkimus, sillä se tavoitti todella monen opettajan ja minun oli melko yksinkertaista analysoida vastauksia pienistä tulkintavaikeuksista huolimatta. Erityisen hankalaa tulkinnan ja analyysin kannalta oli sellaisten vastausten kohdalla, joissa asiat todettiin vain yhdellä tai muutamalla sanalla. Erityisesti tämä näkyi redusointi- eli pelkistämisyvaiheessa, jossa eteen tuli ilmaisuja, joista en ollut täysin varma, mitä opettajat niillä tarkoittivat. Tällöin jouduin tekemään tulkintaa ja joko luopumaan niistä tai ottamaan ne mukaan aineistooni. Onneksi tällaisia kohtia ei kuitenkaan ollut kovin montaa. Tässä näkyy verkkokyselyn haasteellisuus aineistonkeruuvälineenä.

Tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset valinnat ovat erottamattomia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150). Tutkimusetiikalla tarkoitetaan yleisesti hyviä tieteellisiä käytäntöjä, jolloin tieteen eettiset periaatteet ja normit ohjaavat tutkimuksen tekoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 23; Karjalainen, 2008, s. 121). Tällä tarkoitetaan muun muassa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 24). Olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuksen teon periaatteita tekemällä jokaisen osa-alueen mahdollisimman huolellisesti ja tarkasti vaihe vaiheelta. Olen myös rehellisesti tuonut ilmi joitakin ongelmakohtia, kuten käyttämäni aineistonkeruumenetelmän haittapuolet. Lisäksi olen pyrkinyt tuomaan tutkimukseen osallistuneiden ajatukset esiin kaikkine kirjoitusvirheineen, etten kadottaisi heidän ääntään. Toki olen myös selkeästi korjannut virheet niiden viereen.

Tutkijalta edellytetään myös aitoa kiinnostusta tutkimukseen, ja uuden informaation hankkiminen tutkimuskohteesta katsotaan tutkimuseettisesti perustelluksi motivaation lähteeksi (Karjalainen, 2008, s. 122). Jo tutkimusaiheen valinta itsessään on eettinen ratkaisu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 24; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 153). Aiheen eettiseen pohdintaan kuuluu selkeyttää se, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 154). Tätä perustelen muun muassa sillä, että tulevana opettajana minun täytyy osoittaa oppilaille aitoa välittämistä ja sitä, että minua kiinnostaa heidän hyvinvointinsa ja oppimisensa. Pitkällä tähtäimellä omalla suhtautumisellani on hyvin kauaskantoiset vaikutukset oppilaiden elämään.

Eettisyyteen tutkimuksessa kuuluvat muun muassa tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti ja yksityisyys, luottamuksellisuus, informointi tutkimuksesta sekä vapaaehtoisuus osallistua siihen (Lichtman, 2013, s. 52–55). Asianmukainen osallistujien informointi lisää tutkimusprosessin luotettavuutta ja tutkimukseen osallistuneiden luottamusta siihen, että heitä koskevia tutkimusaineistoja käsitellään vastuullisesti (Kananen, 2017, s. 191). Tästä syystä osallistujia on tiedotettava joko suullisesti tai kirjallisesti, esimerkiksi erilaisin saatekirjein tutkimuksen toteutuksesta ja anonymiteetistä (Kananen, 2017, s. 192). Kirjoitin lyhyehkön saatekirjeen verkkokyselyni ja kirjoitelmapyyntöni yhteyteen, jossa esitin tutkimuksen aiheen, tavoitteen, hyödyllisyyden sekä tietenkin osallistujien anonymiteettisuojaan. Lupasin, ettei kukaan tule tunnistamaan heitä tutkimuksestani, mikä todellakin toteutui. Tutkijan on selvitettävä osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit siten, että he pystyvät ymmärtämään ne ja taata, että tutkimustiedot ovat

luottamuksellisia, eikä niitä luovuteta ulkopuolisille (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155–156). Tutkimuseettisesti tutkija ei pyri tunnistamaan ja etsimään aineistossa olevia henkilöitä (Karjalainen, 2008, s. 126; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 27, 156). Tästä syystä minäkään en tunnista, kuka on kirjoittanut mitään. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat ovat antaneet suostumuksensa tietojensa käyttöön siinä vaiheessa, kun ovat vastanneet kyselyyni tai kirjoittaneet kirjoitelmansa.

Vallin ja Perkkilän (2018, s. 126) mukaan sosiaalisen median julkisuus ja avoimuus aiheuttavat tutkimusetiikkaan ja aineistojen edustavuuteen ongelmia. Koska laitoin tutkimuspyyntöni kolmeen eri Facebookin ryhmään, joissa on tuhansia opettajan ammattiryhmän edustajia, julkaisuni olivat nähtävissä todella monelle. Mikään ei kuitenkaan velvoittanut ketään kommentoimaan tai ”tykkäämään” julkaisuistani siten, että niistä saisi selville, kuka osallistuu tutkimukseeni. Koen kuitenkin, että sosiaalisesta mediasta oli enemmän hyötyä kuin haittaa. Se tavoitti parhaimmillaan aiheesta kiinnostuneet ja aiheen tärkeänä pitävät henkilöt. Sitä paitsi sosiaalinen media on nykyaikaa. Sosiaalisen median kautta moni saa äänensä kuuluviin ja se luo houkuttelevia mahdollisuuksia tutkia erilaisten ihmisten toimintaa tai näkemyksiä (Valli & Perkkilä, 2018, s. 126).

Tässä tutkimuksessa täytyy kuitenkin muistaa, että välittämisen ilmeneminen ja merkitys perustuvat opettajien subjektiiviseen kokemukseen asiasta. Tällä on tietenkin osittain merkitystä tutkimustulosten yleistämiseen ja luotettavuuteen, sillä oppilaiden kokemuksia välittämisestä ei tutkittu tässä tutkimuksessa. Voi olla, että se mikä näyttäytyy opettajien toiminnassa välittämisenä, on kaikkea muuta oppilaiden mielestä. Jokainen peilaa kokemuksia omasta näkökulmastaan. Toisaalta kohdejoukkonani oli nimenomaan opettajat, joiden vastausten perusteella tein analyysin ja sain tulokset. Täten heidän kertomansa on oikeaa ja merkittävää tutkimukseni kannalta. Tietysti tähän vaikuttaa myös tutkijan oma tulkinta, joka voi poiketa opettajien ajatusten ytimeästä. Tutkija pyrkii kuitenkin ymmärtämään, mitä osallistujien kertomat asiat merkitsevät heille (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Hänen kauttaan reaali maailma suodattuu tuloksiksi (Kananen, 2017, s. 36).

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä alakoulun opettajilla on välittämisen ilmenemisestä omassa työssään ja mitä merkitystä välittämisellä on opettaja–oppilassuhteeseen opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen empiirisen aineiston pohjalta tehdyn analyysin ja siitä saatujen tulosten mukaan välittäminen ilmenee *oppilaiden kohtaamisena*, *pedagogisena rakkautena* ja *pedagogisena toimintana*. Tulosten mukaan välittäminen lisää opettajan ja oppilaan välisen *vuorovaikutuksen toimivuutta* ja sillä on merkitystä *opettajan työhyvinvointiin* ja *oppilaan kouluviihtyvyyteen*. Mielenkiintoista oli huomata, miten eri tavoin välittäminen ilmenee ja millaista merkitystä opettajat näkivät sen antavan opettaja–oppilassuhteelle. Huomionarvoista oli, että jos opettajat esimerkiksi osoittivat välittämistä olemalla turvallinen ja luotettava aikuinen, se automaattisesti saattoi merkitä sitä, että opettaja–oppilassuhteessa vallitsee luottamus ja opettajasta tulee tärkeä ja turvallinen aikuinen oppilaille. Tästä syystä voi todeta, että opettajien tavalla osoittaa välittämistä on merkitystä siihen, millaiseksi opettaja–oppilassuhteen laatu muodostuu opettajien näkemysten mukaan.

Opettajat pyrkivät osoittamaan välittämistä *kohtaamalla oppilaansa* eri tavoin. Kohtaamistilanteissa välittämistä osoitettiin sanattomasti ilmeillä ja eleillä, koskettamalla oppilaita fyysisesti sekä kuuntelemalla heitä. Mattilan (2011, s. 27) mukaan mitä tärkeämpi ihminen on lapselle, sitä enemmän hän tutkii tämän katsetta ja ilmeitä, joten opettajan ilmeet viestivät hyvin paljon oppilaille tämän tuntemuksista. Välijärven (2011, s. 217) mukaan olennaista kuuntelemisessa taas on tiedon vastaanottaminen ilman tulkintaa, jolloin vuorovaikutus rakentuu aktiiviseksi vuorovaikutukseksi. Tässä tutkimuksessa opettajat pyrkivät rauhasella kuuntelemaan oppilaidensa asiat ja vasta sen jälkeen reagoimaan niihin. Sanallista kohtaamista olivat oppilaiden kanssa keskusteleminen sekä heidän kehumisensa, kannustamisensa ja kiittämisensä. Esimerkiksi monet opettajat pyrkivät keskustelemaan yhteisesti koko luokan kesken, mutta tärkeää oli myös kahdenkeskiset keskustelutuokioiden oppilaiden kanssa. Tämä tuli selville myös Garzan ja kumppaneiden (2014) tutkimuksessa, jonka mukaan opettajan välittämiseen kuuluu puhe koko ryhmälle, mutta myös yksityisesti oppilaiden kanssa. Myös Leskisen (2016) tutkimuksessa selvisi, että lähes kaikki oppilaat pitivät siitä, kun opettaja oli kiinnostunut heidän perhe- tai vapaa-ajan asioistaan. Kiittämiseen liittyen Äärelän (2012) tutkimuksessa todettiin, että opettajien oli tärkeää muistaa kiittää oppilaitaan hyvästä yrityksestä, vaikkeivat he yltäneet parhaimpiin arvosanoihin. Kokonaisuudessaan tutkimukseeni osallistuneet opettajat pyrkivät

hyväksymään jokaisen oppilaan ainutkertaisuuden erilaisista haasteista huolimatta. Ensimmäinen askel on hyväksyä oppilaat sellaisena kuin he ovat sekä tukea ja palkita siitä, että tekivät oikein (Äärelä, Määttä & Uusiautti, 2016, s. 12) eli kohdella heitä yksilöinä (Väljärvi, 2011, s. 214).

Pedagoginen rakkaus näkyi välittämisenä opettajien työssä siten, että opettajat olivat aidosti kiinnostuneita oppilaidensa kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, minkä takia heillä oli jatkuva huoli oppilaidensa selviytymisestä. Samalla välittäminen merkitsi heidän työnsä kannalta sitä, että se oli koko opettajana toimimisen lähtökohta. Veivo-Lempisen (2009, s. 207) mukaan pedagogiseen rakkauteen kuuluu se, että kasvattaja kokee kasvattamisen omaksi tehtäväkseen tai jopa kutsumukseksi. Opettajantyön kaksinainen velvoite on toisaalta kiintymys oppijoihin ja toisaalta velvollisuudentunto elämänarvojen säilyttämiseksi (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 24). Opettajat pyrkivät olemaan myös turvallisia malliaikuisia oppilaille, sillä heidän mukaansa lapset oppivat aikuisten toiminnasta hyvin paljon. Myös Leskisen (2016) tutkimuksessa opettajan huolehtiminen ja välittäminen näkyivät siten, että opettaja piti aidosti oppilaistaan ja piti heistä myös kaikella tavalla huolta, mikä synnytti oppilaissa ilon tuntemusten lisäksi turvallisuuden kokemuksia. Äärelän (2012) tutkimuksen mukaan opettajan äidillinen, välittävä ote koettiin parhaimpana. Lisäksi Cooperin (2004) tutkimuksessa selvisi, että oppilaat arvostavat ja pitävät sellaisista opettajista, jotka ovat positiivisia ja uskovat hyvään.

Pedagoginen toiminta tarkoitti tässä tutkimuksessa kaikkia niitä pedagogisia keinoja, joita opettajat hyödynsivät omassa työssään ja joiden kautta he kuvailivat välittämistä koulun arjessa. Opettajien mukaan välittäminen ilmeni niin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kuin erilaisten tukitoimien antamisena. Myös kuri ja rajat kertoivat välittämisestä, jotka Veivo-Lempisen (2009, s. 207) mukaan kuuluvat myös osaksi opettajan pedagogista rakkautta. Väljärven (2011, s. 220–221) mukaan opetustyössä ei ole ainoastaan kyse tiedon jakamisesta tai välittämisestä, vaan ensisijaisesti tuetaan oppilaiden henkistä tai älyllistä kasvua eli tuetaan heidän persoonansa kehittymistä arvostamisen ja kunnioittamisen keinoin. Gholamin ja Tirrin (2012) tutkimuksen mukaan välittävässä opettajuudessa opettajien pedagoginen orientaatio oli enemmänkin moraalinen ja tunteellinen kuin tekninen ja metodologinen. Tämän tutkimuksen opettajien vastauksista ilmeni, että kaikkien näiden pedagogisten keinojen avulla he pyrkivät tukemaan oppilaidensa kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä välittävällä asenteella. Esimerkiksi kurin ja rajojen taustalla oli ajatus siitä, että oppilaat ymmärtävät, ettei kaikki toiminta ole sallittua. He eivät siten pyrkineet rankaisemaan

oppilaitaan, vaan pikemminkin opettamaan yhteisiä sääntöjä, joista on hyötyä myös tulevaisuutta ajatellen. Gholamin ja Tirrin (2012) tutkimuksessa tämä näkyi siten, että välittävät opettajat pyrkivät opettamaan myös sellaisia sosiaalisia ja persoonallisia taitoja, joista on hyötyä koulun ulkopuolella.

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpiä ja mielenkiintoisimpia löydöksiä olivat välittämisen merkitys *opettajien työhyvinvointiin* ja *oppilaiden kouluviihtyvyyteen*, sillä näihin asioihin en törmännyt aiempia tutkimuksia lukiessani. Keskeinen tulos työhyvinvointiin liittyen oli se, että oppilaista välittäminen joko lisää koettua työn mielekkyyttä tai vastaavasti työn kuormitusta. Parhaimmillaan opettajat kokivat välittämisen olevan kaiken opettajana toimimisen ydin, mutta toisaalta vastauksista ilmeni, että välittämisestä johtuva jatkuva huoli oppilaista uuvuttaa ja vaikuttaa työssäjaksamiseen. Tämä on mielenkiintoinen tieto, sillä välittäminen koettiin usein sisäänrakennetuksi opettajan ammattiin, minkä voi ajatella olevan hyvä asia oppilaiden kannalta, mutta toisaalta myös kuormittava opettajan työhyvinvoinnin kannalta. Työterveyslaitoksen ja OAJ:n tutkimuksen (2007) mukaan useimmat opettajat pitivät työtään henkisesti uuvuttavana ja ainoastaan noin viidennes (13–17 %) koki työnsä olevan vain vähän tai ei lainkaan uuvuttavaa. Stressin kokeminen oli yhteydessä alentuneeseen työkykyyn, työn hallinnan tunteeseen ja työtyytyväisyyteen sekä työssä koettuihin rooliristiriitoihin ja liiallisiin oppimisvaatimuksiin (Työterveyslaitos & OAJ, 2007). Myös Cooperin (2004) tutkimuksessa selvisi, että empaattiset opettajat väsyttävät itsensä yrittäessään täyttää välittämiseen liittyviä aukkoja. Tästä voi päätellä välittämiseen liittyvän vastuun oppilaista ja työstä aiheuttavan opettajille niin suurta stressiä, että pitkällä tähtäimellä työnteko kärsii. Lisäksi sillä voi olla tuhoisat seuraukset niin opettajien kuin oppilaiden kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille sekä opettaja–oppilassuhteelle. Mediassa on uutisoitu runsaasti opettajien loppuun palamisesta työn kuormittavuuden takia. Esimerkiksi Opettaja-lehdessä oli artikkeli (Hongisto & Tikkanen, 2020, s. 12–15) liittyen opettajien kokemaan kiireeseen, resurssien vähyteen ja riittämättömyyteen, jossa todettiin opettajien kuormittuneisuus ja ajan riittämättömyys. Samoja asioita opettajat mainitsivat myös vastauksissaan välittämiseen liittyen. Tästä herää kysymys, saavatko opettajat sellaista tukea tarpeeksi, että he jaksavat työssään? Onko heidän harteillaan jopa liikaa vastuuta? Myös opettajien hyvinvointiin ja jaksamiseen tulisi kiinnittää huomiota ja tarjota erilaisia vaihtoehtoja purkaa stressiä ja osin turhaakin kuormaa.

Oppilaan kouluviihtyvyyteen liittyvät sisällöt perustuivat opettajien tekemiin havaintoihin oppilaista ja välittämisen merkityksestä. Keskeistä oppilaiden kouluviihtyvyyden kannalta oli,

että välittämisen ansiosta oppilaiden kokonaisvaltainen koulunkäynti tulee sujuvammaksi. Tällöin he oppivat käyttäytymään paremmin, minkä ansiosta esimerkiksi ilmapiiri luokassa on avoimempi. Garza ja kollegoiden (2014) tutkimuksessa ilmeni, että jos oppilaat pitävät opettajasta, he ovat myönteisempiä oppimisen ja hyvän käytöksen kannalta. Samoin myös oppilaiden saama emotionaalinen tuki ehkäisee häiriökäyttäytymistä ja oppilaiden sitoutumista luokkaan (Garza ym., 2014). Kun opettaja osoittaa välittävää suhtautumista oppilaisiinsa, he oppivat opettajan mallista käyttäytymään myös muita kohtaan välittävästi. Pirosen-Malmin ja Strömbergin (2008, s. 10–11) mukaan tärkeä osa välittämisen pedagogiikkaa on kasvattaa lapsi pienestä pitäen ilmaisemaan välittämistä olemuksellaan, sanoillaan ja teoillaan. Parhaimmillaan myös opettajasta tulee tärkeä aikuinen oppilaille ja vastaavasti oppilaat kokevat itsensä tärkeiksi. Voisi ajatella, että oppilaan kokema tärkeys itsestään olisi noussut useamman opettajan vastauksessa, mutta tällä kertaa se jäi vähiten mainituksi. Tämä voi johtua siitä, että tutkimuskohteenani olivat alakoulun opettajat, jotka eivät voi oppilaiden puolesta sanoa, milloin he oikeasti kokevat itsensä tärkeiksi. Opettajilla on varmasti kuitenkin herännyt jonkinlainen tunne siitä tai oppilaiden toiminta on näyttäytynyt siltä, että he ovat hyväksyneet opettajan välittämisen yritykset, jolloin he kokevat itsensä arvokkaiksi. Jotta kyseinen oppilaiden kokema tärkeys olisi mahdollisesti noussut enemmän esiin, minun olisi pitänyt tutkia oppilaiden kokemuksia opettajan välittämisestä. Opettajan välittämisellä näyttäisi kuitenkin olevan hyvin suuri merkitys sen suhteen, miten oppilaat toimivat ja oppivat koulussa. Opetushallituksen opetusneuvos Anneli Rautiainen totesikin Yle.fi (2015) artikkelissa, että oppilaan kokema kouluviihtyvyys vaikuttaa hyvin paljon oppilaan käsitykseen itsestään oppijana. Jos oppilas saa jatkuvasti negatiivisia viestejä itsestään, hänen motivaationsa ja oppimisensa kärsivät (Cooper, 2004). Garza ja kollegat (2014) selvittivät, että oppilaat voivat olla akateemisesti etäisiä, mikäli heidän opettajansa ei ole välittävä.

Toimiva vuorovaikutussuhde jäi yllättäen toisen tutkimuskysymyksen pienimmäksi yläluokaksi, mikä korosti välittämisen merkitystä työhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden kannalta entisestään. Opettajien vastauksista ilmeni kuitenkin, että välittämisen ansiosta opettaja–oppilassuhteesta tulee toimiva ja läheinen siksi, että oppilaat luottavat enemmän opettajaansa ja tekevät paremmin yhteistyötä. Veivo-Lempisen (2009, s. 207) mukaan läsnäololla ja välittämisellä saa luotua suhteen, jossa on helppo toimia huolehtivana aikuisena. Tällaisen lopputuloksen voi päätellä johtuvan siitä, että opettajat ovat välittävällä asenteella osoittaneet olevansa luotettavia ja reiluja oppilaitaan kohtaan, jolloin oppilaat ovat

hyväksyneet opettajien välittämisen yritykset ja antaneet oman panoksensa toimivan vuorovaikutussuhteen edistämiseksi. Jatkuva positiivinen käsitys itsestä johtaa avoimuuteen ja halukkuuteen sitoutua vuorovaikutukseen, ja positiiviset vuorovaikutussuhteet tukevat sitoutumista oppimiseen ja hyvään käytökseen (Cooper, 2004). Harisen ja Halmeen (2012, s. 60) mukaan opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat kuitenkin huolestuttavalta vaikuttava asia suomalaisesta näkökulmasta katsoen. He toteavat useiden tutkimusten toistavan tulosta, jonka mukaan suomalaisten opettajien ja oppilaiden keskinäiset suhteet ovat etäiset (Harinen & Halme, 2012, s. 60). Tästä herää kysymys, mistä etäisyys voisi johtua? Koska tutkimukseeni osallistuneet opettajat mainitsivat hyvin useasti välittämiseen liittyvän resurssien vähyiden ja ajanpuutteen, voisi olettaa, että esimerkiksi liian suuret luokkakoot olisivat yksi syy opettaja–oppilassuhteen etäisyyteen. Tämä tuli ilmi myös Cooperin (2004) tutkimuksessa, jossa selvisi, että mitä enemmän oppilaita luokassa oli, sitä vähemmän opettajilla oli aikaa kohdata jokainen oppilaansa koulupäivän aikana. Mahdollisesti luokkakokoja pienentämällä yhä useampi oppilas saisi tarpeeksi nauttia opettajansa välittämisestä ja huomiosta, jolla olisi myös etunsa opettaja–oppilassuhteen kannalta.

Tutkimuksen empiirisen aineiston eli opettajien vastausten pohjalta voi todeta tiivistetysti, että välittäminen ilmenee opettajien aidosta halusta kohdata oppilaansa ja vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa lukuisin eri tavoin. Vastauksissa painottui enemmän oppilaan persoonaan ja kokonaisvaltaiseen kehittymiseen kohdistuva välittäminen kuin oppilaan koulumenestykseen tai -suorituksiin. Täten voidaan todeta opettajien välittämisen olevan enemmänkin persoonallista kuin akateemista vedoten Gholamin ja Tirrin (2012) tutkimukseen aiemmin teoriaosuudessa. Välittämistä voi osoittaa siten hyvin eri tavoin sanallisesti ja sanattomasti. Tärkeää on kuitenkin, että tunne välittyy myös oppilaille. Parhaimmillaan opettajan ja oppilaan välisen suhteen vuorovaikutuksesta tulee toimiva, jolloin molemmat luottavat toisiinsa, yhteistyöstä tulee sujuvaa ja suhteesta läheinen. Pitkällä tähtäimellä sillä on myös erittäin suuri merkitys opettajan työhyvinvointiin ja oppilaan kouluviihtyvyyteen. Välittäminen opettaja–oppilassuhteessa ei kuitenkaan ole itsestään selvää, sillä sekä opettaja että oppilas vaikuttavat siihen omalla panoksellaan, jolloin haasteitakin voi esiintyä. Parhaimmillaan se voi kuitenkin olla tekijä, jolla on suuri merkitys molempien osapuolten elämään.

Tämän tutkimuksen kannalta positiivista on, että moni opettaja koki omassa toiminnassaan ilmenevän välittämistä, mikä on todella ihanteellinen tilanne opettaja–oppilassuhteen kannalta. Toisaalta kaikkien opettajien toiminnassa ei välttämättä ilmene välittämistä

läheskään aina ja pahimmassa tapauksessa juuri koskaan. Tämän voi päätellä siitä, että eräät tutkimukseeni osallistuneet opettajat totesivat rehellisesti ja suoraan välittämisen olevan joskus haastavaa johtuen esimerkiksi oppilaan ja opettajan persoonallisista eroista. Cooper (2004) totesi artikkelissaan, että hänen tutkimukseensa osallistuneet opettajat tunnistivat empatiakyvyttömiä opettajia, jotka eivät tietenkään osallistuneet empatiaa ja välittämistä koskevaan tutkimukseen. Myös Noddings (2005b) totesi jokaisella olevan kokemuksia opettajasta, joka ei välittänyt ja joka oli jopa julma. Opettajat ovat tekemisissä ihmisten kanssa, joten on hyvin tavallista, ettei kaikkien kanssa yksinkertaisesti aina tule toimeen. Arvostan kuitenkin suuresti sitä, että osa opettajista uskalsi myöntää asian suoraan. Luultavasti useampi opettaja ajattelee näin ajoittain.

Edellä mainittujen syiden takia pohdin mahdolliseen jatkotutkimukseen liittyen olevan mielenkiintoista tutkia joko lapsia tai aikuisia, joilla on hyviä tai huonoja kokemuksia opettajan välittämisestä. Ehkä mielenkiintoisinta olisi kuitenkin tutkia, miten välittämisen puute ja negatiivinen suhtautuminen on vaikuttanut nyt jo aikuisten elämään kouluaikojen jälkeen. Äärelän (2012) nuoria vankeja koskevassa tutkimuksessa tätä jo hieman valotettiin, mutta toisaalta kaikista ei välttämättä tule rikollisia. Tutkimuksessa välittämistä tarkasteltiin vain yhden pienen marginaaliryhmän näkökulmasta. Lisäksi kyseisessä tutkimuksessa vangit olivat saattaneet kokea myös opettajien positiivista suhtautumista ja välittämistä (Äärelä, 2012). Näkökulmanani voisi siten nimenomaan olla mahdollinen aikuisten kokema opettajan välittämisen puute ja negatiivinen suhtautuminen heihin kouluaikoina. Tämä voisi selkeämmin antaa tietoa siitä, mikä merkitys opettajan negatiivisella suhtautumisella ja välittämisen puutteella on yksilön elämään myöhemmin. Koska muutama opettaja (esim. LO3, LO16) mainitsi rehellisesti vastauksissaan välittämisen olevan joskus vaikeaa, se antoi osaltaan kipinää mahdolliseen jatkotutkimukseen liittyen.

Toinen jatkotutkimusaihe voisi liittyä sukupuolten eroihin ja/tai yhtäläisyyksiin välittämisen osoittamisessa. Esimerkiksi Oulun yliopistossa tehty Ahosen ja Klasilan (2016) pro gradu -tutkimus käsitteli miesluokanopettajien kertomuksia ja kokemuksia ammatillisesta välittämisestä. Kyseisen tutkimuksen mukaan välittäminen on pakollinen valinta ja osa ammattitaitoa eli se liittyy olennaisesti heidän työhönsä ja ilmenee oman persoonan kautta (Ahonen & Klasila, 2016). Tämän takia olisi mielenkiintoista tutkia konkreettisesti kentällä, miten välittäminen ilmenee nais- ja miesopettajien toiminnassa ja miten paljon niissä on yhtäläisyyksiä ja mahdollisia eroja. Omassa tutkimuksessani pari opettajaa (LO20, LO43) mainitsi, että oppilaat luottavat ja avautuvat helpommin naispuoliselle opettajalleen, mikä on

hyvin mielenkiintoinen ilmaus. Toinen heistä, miespuolinen opettaja (LO43), totesi, että *”Joskus mietin, tulevatko oppilaat helpommin kertomaan asioitaan naispuoleiselle, jotenkin äitiäiselle opettajalle, jonka ehkä samaistavat omaan äitiinsä”*. Ehkä naispuolisille opettajille kertominen on luontevampaa juuri tästä syystä. Lisäksi erään naisopettajan (LO20) mukaan fyysinen kosketus on sallitumpaa naisopettajille, kun taas miesopettajien tulee olla varovaisempia kosketuksen suhteen. Saman totesi myös miesopettaja (LO41), joka ei ollut aloitteellinen halaamisen tai syliin ottamisen suhteen.

Lopuksi totean tämän aiheen parissa työskentelyn tuntuneen todella merkittävältä, sillä koen välittämisen erittäin tärkeäksi opettajuuden kannalta. Aiheen tärkeyttä ja merkityksellisyyttä vahvisti myös se, että monet opettajat kehuivat ja antoivat positiivista palautetta aiheeni valintaan liittyen. Lisäksi monet opettajat totesivat välittämisen merkityksen olevan erittäin tai äärimmäisen tärkeä opettaja–oppilassuhteen kannalta. Koen myös suuren vastausmäärän kertovan siitä, että aihe koettiin merkitykselliseksi ja että opettajilla oli aitoa halua osoittaa välittämistä oppilaitaan kohtaan ja kertoa siitä myös muille. Leskisenoja (2016) totesi väitöstutkimuksensa pohjalta, että välittävän opettajuuden tulisi saada enemmän huomiota koulun kehittämistä koskevassa keskustelussa, jotta se muodostuisi kiinteäksi osaksi opettajien ammatillista profiloitumista ja uusien opettajien koulutusta. Myös Pirosen-Malmin ja Strömbergin (2008) mukaan kasvatuksella on entistä tärkeämpi tehtävä myötävaikuttaa siihen, että välittäminen ja huolenpito toisista säilyvät ja lisääntyvät osana suomalaista kasvatusta. Samoin myös Noddings (2005a) toteaa, että välittämisen käytännön tulisi enemmän kulkeutua kouluihin ja yhteiskuntaan, jossa elämme.

Välittämisestä ja sen hyödyistä puhutaan aivan liian vähän luokanopettajakoulutuksessa, vaikka sen merkitys on kirjattu myös perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) seuraavasti: *”Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.”* Tästä voi päätellä, että jo opetussuunnitelma velvoittaa opettajilta välittävää, arvostavaa ja kunnioittavaa suhtautumista oppilaitaan kohtaan. Mielestäni välittämiselle tulisi antaa enemmän sijaa luokanopettajakoulutuksessa, jotta jokainen tuleva opettaja saisi mahdollisimman hyvät puitteet osoittaa sitä oppilailleen. Tämän ja aiempien tutkimusten pohjalta nimittäin näyttäisi, että välittäminen on erittäin tärkeässä

roolissa opettajan ammatin kannalta. Toivottavasti tämän tutkimuksen myötä kasvatusalan asiantuntijat voivat saada kallisarvoista tietoa välittämisestä ja sen merkityksestä sekä tarkastella omaa suhdettaan välittämiseen ja sen osoittamiseen oppilailleen tai omille lapsilleen.

Lähteet

- Ahonen, J. & Klasila, H. (2016). *Ammatillinen välittäminen opettaja–oppilassuhteessa – Miesluokanopettajien kertomuksia välittämisestä*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto. Haettu 10.2.2020 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201603111296.pdf>.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Alasuutari, P. (1995). Kvalitatiivinen analyysi kulttuurisen kieliopin etsimisenä. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla* (s. 27–38). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 12–21. Haettu 20.11.2019 osoitteesta <https://oppimateriaalit.jamk.fi/edusociety/files/2010/06/EmpathyInteractionandCaringartikkeli.pdf>.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Garza, R., Alejandro, E. A., Blythe, T. & Fit, K. (2014). Caring for students: What teachers have to say. *Hindawi Publishing Corporation*, 1–7.
- Gholami, K. & Tirri, K. (2012). Caring teaching as a moral practice: An exploratory study on perceived dimensions of caring teaching. *Education Research International*, Volume 2012, 1–8.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychological school environment? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (2), 133–150.
- Haavio, M. H. (1969). *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: K. J. Gummerus.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Suomen Unicef. Haettu 16.2.2020 osoitteesta http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf.

- Hatt, B. E. (2005). Pedagogical love in the transactional curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (6), 671–688.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hongisto, S. & Tikkanen, T. (2020). Loppu sälälle, kiireelle ja arvostuksen puutteelle. *Opettaja*, 3, 12–15.
- Hosan, N. E. & Hoglund, W. (2017). Do Teacher-Child Relationship and Friendship Quality Matter for Children’s School Engagement and Academic Skills? *School Psychology Review*, 46(2), 201–218.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 52. Joensuu: Kopijyvä Oy. Haettu 16.2.2020 osoitteesta https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1021-9/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf.
- Juujärvi, S., Myrsky, L. & Pessa, K. (2011). *Eettinen herkkyyden ammatillisessa toiminnassa*. Helsinki: Tammi.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro gradu ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karjalainen, A. (2008). Tutkimusetiikasta. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa* (s. 121–127). Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskinen, I. (1995). Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla* (s. 51–65). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B. & Binder, P-E. (2017). ‘You notice that there is something positive about going to school’: how teachers’ kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school, *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (4), 377–389.
- Kukkoaho, S. (2017). Näkymätöntä näkyväksi – ujon oppilaan kohtaaminen yläkoulussa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 8*. Helsinki. Haettu 19.11.2019 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/186574/Nakymato.pdf?sequence=1>.

- Lavy, S. & Bocker, S. (2018). A Path to Teacher Happiness? A Sense of Meaning Affects Teacher-Student Relationships, Which Affect Job Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485–1503.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: Perma-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä*. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu 21.11.2019 osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja_Eliisa_ActaE198_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mattila, K-P. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 83–89). Helsinki: International Methelp.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai erikseen? *International Journal of Whole Schooling*, 8 (1), 21–39.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2014). Love-Based Leadership at School as a Way to Well-Being in Pupils – Theoretical and Practical Considerations, *International Journal of Education*, 6 (3), 1–12.
- Noddings, N. (2005a). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005b). Caring in education: *The encyclopedia of informal education*. Haettu 12.2.2020 osoitteesta <http://www.uvm.edu/~rgriffin/NoddingsCaring.pdf>.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 771–781.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.
- OAJ. (2020a). Opettajan työhyvinvointi. Haettu 14.2.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/>.
- OAJ. (2020b). Työkuormitus. Haettu 14.2.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/tyokuormitus/>.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 11.2.2020 osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>.
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. (2008). *Välittämisen pedagogiikka*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla* (s. 11–26). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Raatikainen, E. (2011). *Luottamus koulussa: tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus–epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 236. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4), 8–17.
- Ronkainen, S. (2008). Otanta, edustavuus ja kadon analyysi. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa*, (s. 72–76). Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ronkainen, S., Mertala, S. & Karjalainen, A. (2008). Kvalitatiivisuus, kvantitatiivisuus ja sähköinen kyselytutkimus. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa* (s. 17–30). Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ronkainen, S., Karjalainen, A. & Mertala, S. (2008). Graafisen kyselylomakkeen suunnittelu. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa* (s. 31–41). Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Helsinki: Finn Lectura.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampere University Press.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Selkälä, A., Karjalainen, A. & Ronkainen, S. (2008). Visuaalisuus ja interaktiivisuus sähköisessä kyselyssä. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa* (s. 42–51). Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Työterveyslaitos & OAJ. (2007). *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen: QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce*. Haettu 14.2.2020 osoitteesta https://ttk.fi/files/1985/Opettajien_tyossa_jaksaminen.PDF.

- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 92–116). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 117–128). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.
- Veivo-Lempinen, L. (2009). Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin* (s. 197–213). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väljærvi, J. (2011). Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella* (19–31). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu 10.3.2020 osoitteesta http://www.oph.fi/download/137953_Valijarvi_071211.pdf.
- Warin, J. & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: A comparative global conversation. *Gender and Education*, 26 (3), 193–199.
- Wihersaari, J. (2010). *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu 26.11.2019 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66693/978-951-44-8310-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Yle.fi. (2015). Suuri osa lapsista ei viihdy koulussa – opetusneuvos: "Koulupäivässä pitäisi olla aikaa ystäville". Haettu 16.2.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-8005993>.
- Yle.fi. (2018). Maaret Kallio: Suomessa on liikaa lapsia, jotka tuntevat itsensä näkymättömiksi – Kiire on myrkyä kohtaamiselle ja läsnäololle. Haettu 12.2.2020 osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/11/08/maaret-kallio-suomessa-on-liikaa-lapsia-jotka-tuntevat-itsensa-nakymattomiksi>.
- Äärelä, T. (2012). *"Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla."*: Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu 21.11.2019 osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61671/Äärelä_actaE_105pdfA.pdf?sequence=5&isAllowed=y.
- Äärelä, T. (2014). Välittävän opettajan 10 teesiä. Teoksessa K. Määttä & S. Uusiautti (toim.) *Voimaa välittävästä tutkimuksesta* (s. 21–30). Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu

21.11.2019

osoitteesta

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62724/Voimaa_välittävästä_tutkimuksesta_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Äärelä, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2016). Caring Teachers' Ten Dos. *International Forum of Teaching and Studies*, 12 (1), 10–20.

Liite 1

Hei alakoulun opettaja tai alakoulussa työskennellyt opettaja!

Opiskelen viidettä vuotta luokanopettajaksi Oulun yliopistossa ja kerään aineistoa pro gradu -tutkielmaani varten. Tutkin opettajan työssä ilmenevää välittämistä ja sen merkitystä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Tätä varten pyydän sinua pohtimaan aihetta omasta näkökulmastasi ja kirjoittamaan minulle ajatuksistasi ja kokemuksistasi alla olevien apukysymysten avulla. Kirjoitelman voit lähettää sähköpostiini, joka löytyy tämän viestin lopusta. **Vaihtoehtoisesti voit myös vastata sähköiseen kyselyyni, joka sisältää samanlaiset kysymykset ja jonka linkki löytyy tästä:**
https://docs.google.com/forms/d/1seNF5QflhdhtFpmcpsyImdg_xufa0jabYWm7VevM_IGM/edit

Kysymykset kirjoitelman tueksi:

- Mainitse taustoistasi (esim. oletko luokanopettaja, erityisopettaja, aineenopettaja yms., työkokemus vuosina).
- Mitä välittäminen on opettaja–oppilassuhteessa? Miten se ilmenee toiminnassasi?
- Millaisia mahdollisia haasteita ja/tai etuja koet välittämiseen liittyen opettaja–oppilassuhteessa?
- Millaista merkitystä koet välittämisellä olevan opettaja–oppilassuhteen kannalta?
- Millaisissa tilanteissa välittäminen ja sen merkitys erityisesti korostuu?
- Voit myös vapaasti kirjoittaa asioista, jotka tulivat mieleesi, mutta joista en esittänyt kysymyksiä.

Kirjoitelman pituus ei ole ratkaiseva tekijä, vaan toivon sinun kirjoittavan **mahdollisimman monipuolisesti tärkeiksi kokemistasi asioista aiheeseen liittyen**. Jos mahdollista, mainitse myös konkreettisia esimerkkejä ja tilanteita, joita kentällä on tapahtunut. Käsittelen kirjoitelmaasi luottamuksellisesti, eikä henkilötietosi tule kenenkään muun tietoon tai ilmene missään tilanteessa.

Kiitos, että haluat auttaa minua keräämään tietoa välittämisestä ja sen merkityksellisyydestä opettajan työssä! Vastauksesi tulee olemaan erittäin kallisarvoinen minulle sekä kaikille kasvattajille ja kasvatustaloilla työskenteleville henkilöille.

Toivon sinun kirjoittavan minulle pe 20.12.2019 mennessä.

Mikäli mieleesi tulee jotakin kysyttävää, voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostilla tai Facebookin yksityisviestin kautta.

Ystävällisin terveisin,

Anni Peltola, Oulun yliopisto

anni.peltola@student oulu.fi

Liite 2

Välittäminen opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa

Opiskelen viidettä vuotta luokanopettajaksi Oulun yliopistossa ja kerään aineistoa pro gradu -tutkielmaani varten. Tutkin opettajan työssä ilmenevää välittämistä ja sen merkitystä opettajan ja oppilaan välisen suhteeseen. Tätä varten pyydän sinua pohtimaan aihetta omasta näkökulmastasi ja vastaamaan alla oleviin kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti ja selkeästi. Jos mahdollista, mainitse myös konkreettisia esimerkkejä ja tilanteita, joita kentällä on tapahtunut.

Vastaamalla tähän kyselyyn hyväksyt sen, että hyödynnän vastauksiasi omassa työssäni. Kunnioitan jokaisen vastaajan anonymiteettiä, joten henkilötietosi ei tule millään tavalla selville tutkielmassani. Kyselyn lopussa voit jättää sähköpostiosoitteesi mahdollista myöhempää tarvetta varten.

Kiitos, että haluat auttaa minua keräämään tietoa välittämisestä ja sen merkityksellisyydestä opettajan työssä! Vastauksesi tulee olemaan erittäin kallisarvoinen minulle sekä kaikille kasvattajille ja kasvatustutkijalle työskenteleville henkilöille. Halutessasi voit ottaa minuun yhteyttä alla olevaan sähköpostiini.

Vaihtoehtoisesti voit myös kirjoittaa minulle avoimen kirjoitelman alla olevia kysymyksiä hyödyntäen, mikäli se tuntuu sinusta luontevammalta. Kirjoitelman voit lähettää sähköpostiini.

Toivon sinun vastaavan kyselyyn tai lähettävän kirjoitelman pe 20.12.2019 mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Anni Peltola, Oulun yliopisto

anni.peltola@student oulu.fi

***Pakollinen**

1.

Oletko...? *

Merkitse vain yksi soikio.

- ☐ Luokanopettaja
- ☐ Erityisluokanopettaja
- ☐ Erityisopettaja
- ☐ Aineenopettaja
- ☐ Muu: _____

2.

Sukupuoli? *

Merkitse vain yksi soikio.

- ☐ Nainen
- ☐ Mies
- ☐ Muu

3. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana? *

4. Mitä välittäminen on opettaja-oppilassuhteessa? Miten välittäminen ilmenee toiminnassasi? *

5. Millaisia mahdollisia haasteita ja/tai etuja koet välittämiseen liittyen opettaja-oppilassuhteessa? *

6. Millaista merkitystä koet välittämisellä olevan opettaja-oppilassuhteen kannalta? *

7. Millaisissa tilanteissa välittäminen ja sen merkitys erityisesti korostuu? *

8.

Voit myös vapaasti kirjoittaa asioista, jotka tulivat mieleesi, mutta joista en esittänyt kysymyksiä.

9.

Sähköpostiosoitteesi tarvittaessa:

Palvelun tarjoaa

